

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Solveig Vikhagen

Kandidatnummer: 50

---

«Alle skal være en del av fellesskapet»

- En kasusstudie av inkludering.

---

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 64

## **Forord**

Det har vært en spennende, krevende og lærerik prosess å jobbe med masterprosjektet. Jeg sitter igjen med ny faglig kunnskap om hvordan man som lærer kan legge til rette for inkludering, og som jeg håper mine framtidige elever og kollegaer vil dra nytte av.

Det å kombinere studier, jobb og familieliv har til tider vært utfordrende, og den støtten jeg har fått fra samboer, barn, familie og kollegaer er uvurderlig. Takk for alle oppmuntrende ord, barnepass og praktiske avlastninger i hverdagen. Endelig kan mamma være mer til stede og kjøkkenbordet kan ryddes for bøker.

Jeg vil rette en stor takk til forskningsdeltakeren i masterprosjektet som har latt meg være med å se på hennes undervisningspraksis, og som velvillig har delt sine erfaringer og tanker om inkludering. Sist, men ikke minst en stor takk til min veileder Kitt Margaret Lyngsnes som har bidratt med faglig innsikt og gode tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Namsos, mai 2021

Solveig Vikhagen

## **Sammendrag**

Dette er en kasusstudie av hvordan en erfaren yrkesfaglærer ivaretar inkluderingsprinsippet i skolen, gjennom å legge til rette for inkludering. Studien har til hensikt å belyse følgende problemstilling: *«Hvordan forstår og legger en yrkesfaglærer til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging?»*.

Datamaterialet er innhentet gjennom et kvalitativt intervju av læreren, samt to observasjoner av hennes undervisningspraksis. Studien støtter seg til sosiokulturell læringsteori, og funnene er drøftet og analysert i lys av ulike dimensjoner for inkludering. Funnene viser at hvordan undervisningen blir organisert, inkluderende holdninger, gode relasjoner, emosjonell støtte og tilpasset opplæring er sentralt i å legge til rette for inkludering.

## **Abstract**

This is a case study of how an experienced teacher maintains the principals of inclusion in school. The study intends to explore the following research question: *«How does a vocational teacher understand and facilitate inclusion in a class with students with special educational needs?»*.

The study is based on a qualitative research interview with one teacher and two observations of her teaching practice. The study relies on sociocultural learning theory, and the findings are discussed and analysed in the light of different dimensions of inclusion. The study indicates that how the teaching is organized, attitudes towards inclusion, the importance of good relationships, emotional support and adapted education are central to facilitate inclusion.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	ii
Innholdsfortegnelse .....	iii
1. Innledning .....	1
1.1. Bakgrunn .....	1
1.2. Formål og problemstilling .....	1
1.3. Oppgavens oppbygning .....	2
2. Teoretisk referanseramme .....	3
2.1. Fra ekskludering til inkludering og tilpasset opplæring .....	3
2.2. Tre sider ved inkludering .....	5
2.2.1 Fysisk inkludering .....	5
2.2.2. Sosial inkludering .....	8
2.2.3. Faglig inkludering .....	10
2.3. Et inkluderende læringsmiljø .....	11
3. Kasusstudie som forskningstilnærming .....	12
3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	12
3.2. Overordnede metodiske valg .....	13
3.2.1. Valg av forskningsdeltaker .....	15
3.2.2. Observasjon .....	15
3.2.3. Intervju .....	17
3.3. Dataanalyse .....	17
3.3.1. Transkribering .....	18
3.3.2. Koding og kategorisering .....	18
3.4. Kvalitet i kvalitativ forskning .....	20
3.4.1. Reliabilitet .....	21
3.4.2. Validitet .....	22
3.4.3. Generaliserbarhet .....	23
3.5. Etiske betraktninger .....	23
4. Presentasjon av funn .....	25
4.1. Beskrivelse av kontekst .....	25
4.2. «Klassestørrelse gir meg større handlingsrom» .....	26
4.3. «De har forståelse for at vi er ulike» .....	28
4.4. «Justere mengde og innhold til deres forutsetninger blir viktig» .....	31
5. Analyse og diskusjon .....	34
5.1. Fysisk inkludering .....	35

5.2. Sosial inkludering.....	37
5.3. Faglig inkludering .....	40
5.4. Inkluderende læringsmiljø.....	42
5.5. Den objektive og subjektive siden ved inkludering .....	43
6. Avslutning .....	44
6.1. Oppsummering av studien.....	44
6.2. Studiens styrker og svakheter.....	46
6.3. Forslag til videre forskning .....	46
Referanseliste .....	47
Vedlegg .....	50
Vedlegg 1. Observasjonsskjema .....	50
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	51
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	53
Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD .....	57

## **1. Innledning**

I dette kapitlet vil studiens tema, formål og problemstilling presenteres, samt bakgrunnen for at jeg har valgt å studere dette i mitt masterprosjekt. Avslutningsvis presenteres en oversikt over oppgavens videre oppbygning.

### ***1.1. Bakgrunn***

Utgangspunktet og bakgrunnen for masterprosjektet er inkluderingsprinsippet og hvordan dette gjennomføres i praksis på en videregående skole. Idealet i dagens skole er at alle elever skal være en del av en klasse og ha sosial tilhørighet med jevnaldrende. Nordahl-rapporten om inkluderende fellesskap for barn og unge med særskilte behov, viser at det derimot ikke alltid er tilfelle og at dagens organisering og innhold bidrar til mangelfull inkludering (Nordahl, 2018). Haug viser til at det er store forskjeller i hvordan man forstår inkluderingsbegrepet, men at det gjerne har en sammenheng med hvordan læringsmiljøet i en klasse er (Haug, 2014). Dette gjør meg nysgjerrig på hva de lærerne som mestrer å inkludere alle elevene i undervisningen gjør for å få til dette? Hvilke holdninger og tanker har disse lærerne til inkludering? Og hvordan praktiserer de og legger til rette for inkludering av elever med særskilte behov for tilrettelegging?

Egeninteressen for å utdype meg i teamet har bakgrunn i at dagens skole legger til grunn at et inkluderende fellesskap er det beste for elevene. Gjennom videreutdanning innen spesialpedagogikk, hvor jeg har hatt min praksis hos pedagogisk psykologisk tjeneste, oppleves det som at mange lærere synes det er utfordrende å inkludere alle elever, og at man ofte ser problemer og barrierer med å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging. Jeg er av den oppfatning av at det ikke er elevene det er noe «galt» med, men måten vi lærere tenker på i møte med disse elevene. Ved å se nærmere på hvordan en lærer forstår og legger til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging, håper jeg at dette kan gi meg et bedre utgangspunkt i mitt arbeid med inkludering, samt at dette kan være et bidrag til hvordan inkluderingsarbeidet kan utvikles til det bedre ved skolen hvor jeg arbeider. Jeg håper studien kan bidra til inspirasjon, refleksjon og diskusjoner i arbeidet med å legge til rette for inkludering.

### ***1.2. Formål og problemstilling***

Den skolen som forskningsprosjektet gjennomføres ved har tidligere praktisert med egne klasser for elever med store særskilte behov for tilrettelegging, såkalt alternativ opplæring. Skolen har derimot jobbet seg bort fra denne måten å organisere spesialundervisningen på, og

i dag har alle elevene ved skolen tilhørighet til et studieprogram og en klasse. Min oppfatning er at det fortsatt er noen lærere som har utfordringer knyttet til hvordan man skal inkludere elevene i ordinær klasse, mens andre behersker dette godt. Skolen skal sørge for at alle skal være inkluderte og det er ingen selvfølge at elever med vedtak om spesialundervisning skal ha opplæringen utenfor ordinær klasse. Forskningsdeltakeren for studien er en lærer med mange års erfaring fra denne skolen, og har vært med i utviklingsarbeidet, fra alternativ opplæring til dagens organisering hvor elevene med særskilte behov for tilrettelegging skal ha sin tilhørighet i klassefellesskapet. Læreren har selv utviklet sin undervisningspraksis, til å i dag jobbe mer med å inkludere alle elevene i opplæringen.

Formålet med studien er å se på hvordan en erfaren yrkesfaglærer ivaretar inkluderingsprinsippet gjennom å legge til rette for inkludering. Følgende problemstilling vil belyses i masterprosjektet *«Hvordan forstår og legger en yrkesfaglærer til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging?»*.

Studien tar sikte på å fremme lærerens tanker, erfaringer og opplevelser med å legge til rette for inkludering. Med inkludering forstås i denne sammenheng hvordan læreren legger til rette for at elevene skal føle en faglig og sosial tilhørighet til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med elever med særskilte behov for tilrettelegging, menes elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og som dermed har rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### ***1.3. Oppgavens oppbygning***

Jeg har valgt å dele inn masterprosjektet i seks hovedkapittel med flere delkapitler. Nedenfor følger en beskrivelse av innholdet i de ulike kapitlene og hensikten bak.

Kapitel 1 inneholder en beskrivelse og bakgrunn for valgt tema og problemstilling for studien. Her presenteres problemstillingen og formålet for masterprosjektet.

I kapittel 2 har jeg valgt å presentere studiens teoretiske referanseramme. Kapitlet består av både teori og forskning som jeg anser å være relevant til å belyse studiens problemstilling. Her redegjøres det blant annet for tilpasset opplæring og spesialundervisning, inkluderingsbegrepet og ulike sider ved inkludering, samt betydningen av læringsmiljøet.

Kapitel 3 inneholder en beskrivelse av de metodiske valgene som ligger til grunn for studien. Herunder beskrives studiens vitenskapsteoretiske ståsted og de overordnede metodiske valgene blir belyst, før det kommer en nærmere beskrivelse av hvordan datainnsamling og dataanalysen

har foregått. Avslutningsvis i kapitlet foretas en vurdering av kvaliteten på forskningen, samt en redegjørelse for ulike etiske betraktninger.

I kapitel 4 presenteres de empiriske funnene for studien og som er utgangspunktet for den videre analysen.

Kapitel 5 inneholder masterstudiens drøftingsdel, hvor de ulike funnene fra kapitel 4 drøftes i lys av den teoretiske referanserammen, med den hensikt å belyse problemstillingen for studien.

Kapitel 6 er en sammenfatning av studien, og hvordan datanalysen har bidratt til å belyse problemstillingen. I tillegg presenteres studiens styrker og svakheter, samt forslag til videre forskning.

Avslutningsvis presenteres referanseliste og vedlegg til masterprosjektet.

## **2. Teoretisk referanseramme**

I dette kapitlet presenteres den teoretiske referanserammen som er utgangspunktet for masterprosjektet, og som anses å være relevant for å belyse problemstillingen og formålet. Innledningsvis vil det redegjøres for tilpasset opplæring og spesialundervisning, før inkluderingsprinsippet belyses nærmere.

### ***2.1. Fra ekskludering til inkludering og tilpasset opplæring***

For å forstå inkluderingsprinsippet i dagens skole, vil det være naturlig å se på den historiske utviklingen innen spesialpedagogikken. Historisk sett har spesialundervisningen i norske skoler gått fra ekskludering til inkludering av elever med særskilte behov. Tidlig på 1800-tallet hadde ikke elever med særskilte behov tilbud om opplæring, og det kan sies at de ble ekskludert. I 1881 ble abnormskoleloven vedtatt, og spesialskolene skulle sikre at også barn med ulike funksjonsnedsettelser fikk opplæring i skole. Elevene ved spesialskolene var likevel segregert fra folkeskolene. På 1970-tallet ble det med blant annet bakgrunn i sosiokulturell læringsteori, en endring i spesialpedagogisk tankegang og utgangspunktet var at læring skjer i en sosial kontekst. Spesialskolene ble avviklet og elevene med særskilte behov skulle nå integreres og ta del i fellesskapet i skolen. Grunnskolens generelle målsetting skulle gjelde for alle barn, og kriterier som tilhørighet og deltakelse i læringsfellesskapet sto sentralt. I 1994 introduserte UNESCOs Salamancaerklæring inkluderingsprinsippet, som legger til grunn at alle elever skal delta i fellesskapet, både sosialt og faglig. Salamancaerklæringen oppfordret medlemslandene til å vedta inkludering i opplæringen som lov (Johnsen, 2019; UNESCO, 1994).



For at alle elever skal kunne delta i det sosiale og faglige fellesskapet er prinsippet om tilpasset opplæring sentralt. Tilpasset opplæring omfatter både ordinær undervisning og spesialundervisning, og etter opplæringsloven §1-3 skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring handler altså om at alle elever har rett på tilrettelegging av undervisningen, slik at læringsutbytte både faglig og sosialt blir størst mulig (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når elever likevel ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisning skal likevel ivareta at elevene får en faglig og sosial tilhørighet i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Den historiske utviklingen viser at mulighetene for en meningsfylt utdanning i Norge har blitt forbedret. Til tross for dette har likevel avstanden mellom intensjoner og faktiske forhold ofte vært stor. Johnsen (2019) viser blant annet til at det fortsatt foregår segregering av elever med særskilte behov, hvor opplæringen organiseres på en slik måte at elever med særskilte behov hører til spesialpedagogiske grupper. Som et resultat av UNESCOs Salamancaerklæring ligger det til grunn at skolen skal være for alle, og at inkludering er mest effektivt for å sikre utdanning og læring for alle elever. Den inkluderende skolen kan dermed ses på som en strategi for å skape god utdanning for alle (Haug, 2014; UNESCO, 1994). I stortingsmelding 18 – læring og fellesskap legges det til grunn at inkludering er et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken, hvor alle barn og unge skal ha en tilhørighet i skolen, der høy kvalitet og forventning til læring for alle er sentralt. Inkludering i denne sammenheng er knyttet til at man tar hensyn til elevenes evner og forutsetninger i det pedagogiske arbeidet, samt hvordan opplæringen organiseres. Den inkluderende skolen skal sørge for at elevene opplever det faglige og sosiale fellesskapet som utviklende, men også legge til rette for respekt for mangfoldet og menneskers likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det finnes flere ulike beskrivelser for hvordan man skal kunne forstå inkluderingsbegrepet og hva som bør ligge til grunn for å kunne lykkes med inkludering. Kiuppis og Hausstätter (2014) presenterer tre ulike måter å forstå inkludering på. Den første anser inkludering som en måte å integrere elever med særskilte behov for tilrettelegging i ordinær utdanning. Den andre forståelsen av begrepet er å integrere elever med særskilte behov for tilrettelegging i mindre grupper. Mens den tredje forståelsen er knyttet til mangfoldet i en elevgruppe, og at opplæringen må tilpasses mangfoldet. Dette viser at inkluderingsprinsippet gir rom for tolkning. Jeg har definert inkludering med utgangspunkt i den tredje beskrivelsen, og tar utgangspunkt i inkludering som en forståelse av mangfoldet i en elevgruppe og at alle skal ha sin faglige og

sosiale plass i fellesskapet, der opplæringen tilpasses ut fra elevenes behov og forutsetninger. Statped (2020) viser til at inkludering blant annet handler om å legge til rette for fysisk tilgang og mulighet til å bidra i det sosiale og faglige fellesskapet, samt deltakelse i læringsaktiviteter som gir et godt læringsutbytte for alle.

Masterprosjektet vil støtte seg til et sosiokulturelt læringsperspektiv, der læring og utvikling foregår i et læringsfellesskap med andre. Lev Vygotskij (1978) og sosiokulturell læringsteori legger til grunn at læring skjer i samhandling med andre, og at et sosialt samspill er avgjørende for barns læring og utvikling. Ifølge Vygotskij (1978) kommer utviklingen først til syne gjennom sosiale sammenhenger, hvor barnet er i kontakt med elever og lærere. Deretter blir opplevelsene og erfaringene de tar med seg fra den sosiale samhandlingen, rekonstruert og transformert, slik at det til slutt blir en del av barnet (Moen, 2016b). Sosiokulturelt læringssyn bygger på et konstruktivistisk syn på læring, hvor kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, hvor interaksjon og samarbeid dermed blir sett på som grunnleggende for læring (Hjelmbrekke et al., 2014). I dette perspektivet verdsettes mangfoldet, og etter berikelsesperspektivet vil en skole som legger til rette for fellesskapet, gi gode opplæringsmuligheter for elever med særskilte behov, men også de beste betingelsene for alle elevene (Befring, 2019).

## ***2.2. Tre sider ved inkludering***

Nilsen (2017) forstår inkludering ut fra tre ulike dimensjoner, herunder den fysiske, sosiale og faglige dimensjonen. Til tross for at man kan se de ulike dimensjonen hver for seg, vil det for elevenes helhetsopplevelse være vesentlig å se de i en sammenheng med hverandre. Nilsen (2017) viser også til at det er viktig å forstå den objektive og subjektive siden ved inkludering. Den objektive siden omfatter hvordan inkluderingsarbeidet er tilrettelagt i forhold til den fysiske, sosiale og faglige dimensjonen. Dette kan beskrives som pedagogens oppfattelse av inkluderingsarbeidet. Den subjektive siden er elevens opplevelse av inkluderingen. Det er derimot ikke slik at den objektive og subjektive siden trenger å være samstemte, da eleven kan oppleve inkluderingen som noe helt annet enn hvordan pedagogen oppfatter den. Hvordan inkluderingen oppleves er dermed avhengig av hvordan de tre dimensjonene for inkludering blir ivare tatt.

### ***2.2.1 Fysisk inkludering***

Den fysiske dimensjonen omhandler organisering av spesialundervisningen, og om eleven får sin opplæring i vanlig skole, tilhørighet til klasse, egne grupper eller enetimer. Hvordan

opplæringen organiseres har innvirkning på om eleven har mulighet til å delta sammen med jevnaldrende og inkluderes i fellesskapet eller ikke. Fysisk tilgang til fellesskapet er derfor vesentlig for å kunne inkluderes (Nilsen, 2017). Sett i et sosiokulturelt læringssyn hvor læring skjer i samspill med andre, vil inkludering i fellesskapet være av betydning (Vygotskij, 1978). Moen (2008) sier at den mest kritiske faktoren for å lykkes med inkludering er læreren, og at klasserommet er den viktigste arenaen for å lykkes med dette.

Utdanningsdirektoratet (2020) viser til at alle elever skal ha en tilhørighet i klassen og ta del i fellesskapet. Dette er også regulert i opplæringsloven § 8-2, hvor inndeling i klasser og basisgrupper hovedsakelig skal skje for å ivareta sosial tilhørighet, og ikke baseres på faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Uavhengig av om eleven mottar spesialundervisning eller ikke, skal både tilpasset opplæring og spesialundervisningen ivareta prinsippet om inkludering i skolen. I veilederen for spesialpedagogikk, påpekes det at spesialundervisningen skal organiseres på en slik måte at den ivaretar sosial tilhørighet, men også at elevene skal ha et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Nordahl rapporten viser at inkluderingen i fellesskapet med andre barn ikke har vært tilstrekkelig i norske skoler, og at elever med særskilte behov for tilrettelegging i for liten grad har fått realisert sitt potensiale for læring. Til tross for at inkludering står sentralt som et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken i Norge i dag, viser rapporten at dagens organisering og innhold fører til manglende inkludering i fellesskapet, og at idealet ikke gjenspeiles i realiteten (Nordahl, 2018). Haug (2014) viser til at dagens spesialundervisning benytter en såkalt segregerende integrering, som betyr at elevene med særskilte behov for tilrettelegging går på vanlig skole, men undervisningen organiseres som enetimer og opplæring utenfor fellesskapet. Nordahl rapporten viser likevel at elever med spesialundervisning i gjennomsnitt oppnådde bedre resultater ved tilhørighet i ordinære klasser, enn ved kun å delta i mindre grupper. Forklaringen knyttes til at man ved å delta i fellesskapet, oppnår et faglig løft av prestasjonsnivået i klassen (Nordahl, 2018). Dette støttes opp av Kunnskapsdepartementet (2011) som i St.meld. 18 viser til forskning, hvor inkludering gir best læringsutbytte for alle, med bakgrunn i at mangfoldet i en elevgruppe styrker og utfyller hverandre. Motsatt fall gir varig nivåddifferensiering i mange tilfeller dårligere resultater. Det må derimot tas i betraktning at for noen elever er utbytte størst ved å delta i mindre grupper. En sammenligning av spesialundervisning og ordinær undervisning viser at når spesialundervisningen er organisert i mindre grupper, gir dette et større handlingsrom for læreren og åpner for mer tilrettelegging,

større lærerstøtte og mer elevaktivitet. Det må derimot ta utgangspunkt i barnets beste i vurderingen av hvordan spesialundervisningen organiseres (Festøy & Haug, 2017).

David Mitchell (2013) har utformet en formel for inkluderende undervisning, hvor han presenterer ulike komponenter som er av betydning for å lykkes med inkludering. Sett opp mot fysisk inkludering, mener han at det vil være vesentlig at det er en felles visjon om inkludering i skolen som helhet, og en støttende ledelse som prioriterer å utvikle en inkluderende skole for alle. Dette kan sees opp mot Haug sin beskrivelse av inkludering, herunder den vertikale og horisontale dimensjonen, som legger føringer for innhold og organisering av opplæringen. Den vertikale dimensjonen omhandler de ulike forvaltningsnivåene i utdanningssystemet, og at inkludering som prinsipp og ideologi bør være et fokusområde fra politikken og ned til klasseromsnivå (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2020). Mitchell (2013) påpeker at inkluderende opplæring forutsetter en stor endring i måten å tenke på i skolen. Det vesentlige er at skolen som helhet må jobbe med inkludering, og dermed gjennomsyre skolens interne opplæringskultur (Nilsen, 2017). Dette støttes opp av forskning fra Haug, som viser at det bør skje en endring i skolens organisering, samt det fysiske, sosiale og pedagogiske miljøet for å kunne utvikle en inkluderende skole (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2003, 2014, 2020).

Mitchell (2013) understreker betydningen av at spesialundervisningen må organiseres på en slik måte at alle elevene har tilgang til det sosiale samspillet, og at det blir foretatt fysisk tilrettelegginger på skolen, som eksempelvis universell utforming, dersom dette er nødvendig. På denne måten vil det være praktisk mulig for elever med særskilte behov for tilrettelegging å delta i fellesskapet. Dette er sammenfallende med den horisontale dimensjonen til Haug, hvor han legger til grunn at man i inkluderingsarbeidet skal sikre fellesskap hvor alle elever har tilhørighet til en gruppe og klasse, slik at sosial tilhørighet blir ivaretatt (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2020). Det er derimot mer enn fysisk plassering som er vesentlig for å sikre tilhørighet i klassen. Inkludering er ikke ensbetydende med at elevene skal være i klassen til enhver tid, men at kvaliteten på tiden i fellesskapet er god. Det vil være viktig å ta hensyn til elevenes ulike behov, slik at inkluderingen oppleves god og ikke får motsatt effekt. Festøy og Haug (2017) legger til at elevene har rett til et forsvarlig utbytte av opplæringen tilpasset sine behov.

Andre aspekter knyttet til fysisk inkludering som har betydning for den faglige inkluderingen er et godt samarbeid med støtteapparatet rundt elevene og spesialpedagogisk kompetanse, samt tilgang på tilstrekkelige ressurser for å kunne gjennomføre inkluderingen på en god måte. Ressurser kan i den sammenheng omfatte både tid, personell, kompetanse og

undervisningsmateriell (Haug, 2014; Mitchell, 2013; Nilsen, 2017). Nordahl rapporten viser derimot at de elevene som har behov for særskilt opplæring møter ansatte uten pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, hvor over 50 % som mottar spesialundervisning har en assistent, til tross for at riktig kompetanse er vesentlig for elevers læring og utvikling (Nordahl, 2018).

### ***2.2.2. Sosial inkludering***

Den sosiale dimensjonen innebærer om det sosiale miljøet er inkluderende, slik at det er mulig å delta aktivt i det sosiale samspillet i fellesskapet og utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende. Det er ikke nok å kun være fysisk plassert i en klasse, men elevene må ha mulighet til å delta aktivt i den sosiale interaksjonen med medelever, hvor de arbeider, lærer og omgås sammen, i tråd med et sosiokulturelt læringssyn (Nilsen, 2017; Vygotskij, 1978). Den horisontale dimensjonen til Haug beskriver blant annet at inkluderingsarbeidet skal sikre fellesskap, men enda viktigere at elevene aktivt deltar i fellesskapet. I tillegg skal inkludering sikre et sosialt utbytte (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2020). Hvordan spesialundervisningen organiseres vil også ha betydning for om elevene har tilgang på det sosiale samspillet i klassen (Haug, 2014; Mitchell, 2013; Nilsen, 2017).

I en metastudie gjennomført av John Hattie (2009) som ser på forhold som har betydning for elevers læring, er relasjoner sentralt. Dette støttes opp av Nilsen (2017) som viser til at relasjonen mellom lærer og elev, men også relasjonen mellom elevene, er sentralt for den sosiale inkluderingen. Positive relasjoner med lærere og medelever skaper trygghet og tillitt, som igjen bidrar til engasjement i skolen (Haug, 2020). Hvordan læreren arbeider med å skape gode relasjoner og utvikle læringsmiljøet påvirker relasjonsutviklingen til elevene, som igjen har betydning for elevenes trygghet og trivsel i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017). Nordahl (2012b) viser til at læreren er en viktig rollefigur for elevene og at læreren går foran som et eksempel på hvordan de skal forholde seg til hverandre på. Dette støttes opp av Moen (2016a) som viser til at positive lærer-elev relasjoner er viktig for at elevene trives på skolen, og dermed positive for både deres sosiale- og faglige læring. Lyngsnes og Rismark (2020) viser til at det er læreren som har ansvar for at læringsmiljøet fungerer positivt, blant annet gjennom å skape gode og trygge relasjoner til elevene, samt gjennom tilrettelegging og regulering av samspillet mellom elevene. Et godt sosialt miljø i klassen kan bidra til å fremme vennskap og inkludering.

Ifølge Hamre og Pianta (2005) vil de elevene som opplever at læreren bryr seg om dem lykkes bedre både faglig og sosialt, sammenlignet med elever som ikke opplever tilsvarende støtte fra

læreren. Det at læreren skaper og opprettholder et støttende sosialt miljø i klassen beskrives som emosjonell støtte, og kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Det å skape et støttende sosialt miljø kan gjøres ved at læreren viser tillitt, ser elevene og gir anerkjennelse, har tydelige forventninger, gir kontinuerlig tilbakemeldinger og er støttende (Lyngsnes & Rismark, 2020). Arnesen (2020) beskriver anerkjennelse som måten vi ser og forholder oss til andre på, og trekker fram at det må tas hensyn til mangfoldet i klassen i relasjonsutviklingen, men også i opplæringens innhold. Det å utvikle et raust og anerkjennende læringsmiljø forutsetter i så måte blant annet at elevene blir kjent med hverandre på tvers av forutsetninger og interesser, og hvor mangfoldet synliggjøres. Tveit (2012) viser til at ros og anerkjennelse kan ha stor betydning for relasjonsbyggingen, i den grad at positive tilbakemeldinger fra læreren gir trygghet og tillit, som deretter bidrar til å styrke elevens relasjon til læreren. Ut over dette legger Tveit (2012) til at anerkjennelse og oppmuntring kan fungere som en forsterker i den grad at atferden blir gjentakende dersom den gis oppmerksomhet.

Mitchell mener at det å skape inkluderende holdninger til mangfoldet blant lærere, elever og foreldre, kan bidra til å legge rette for sosial inkludering (Haug, 2014; Mitchell, 2013; Nilsen, 2017). Nordahl (2018) viser til at læreren har en sentral rolle for å lykkes med inkluderingsarbeidet. Holdningene til inkludering er likevel minst positive blant de som arbeider tettest med elevene, noe som igjen har betydning for hvordan inkluderingen blir ivaretatt i praksis. Nilsen (2017) viser til tilsvarende forskning, hvor lærere i ordinær opplæring har skeptiske holdninger til å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging, og at manglende kompetanse er en nærliggende årsak til disse holdningene. Dette støttes opp av Allan (2007), som sier det er usikkerhet knyttet til hvordan man skal skape et inkluderende læringsmiljø og hvordan man skal ivareta inkluderingsarbeidet i undervisningen. Lærere med spesialpedagogisk kompetanse synes derimot å ha mer positive holdninger til inkludering enn andre lærere (Nilsen, 2017).

Rapporten fra ungdata undersøkelsen 2020 som har til hensikt å kartlegge hvordan dagens ungdom har det, viser at omtrent 11 % opplever å være veldig mye plaget av ensomhet og 13 % opplever å være ganske mye plaget. I tillegg er det 7 % som opplever mobbing fra jevnaldrende. Tallene knyttet til ensomhet har hatt en økning gjennom hele 2010-tallet, men ikke en ytterligere økning fra 2019. I rapporten beskrives ensomhet som «en subjektiv følelse som kan oppstå når man opplever å ha mindre sosial kontakt med andre enn man ønsker, eller at kontakten ikke er av tilstrekkelig kvalitet». Ungdataresultatene er hentet inn på generell basis

blant de ungdommene som har svart på undersøkelsen, og er ikke direkte knyttet til elever med spesialundervisning (Bakken, 2020).

### **2.2.3. Faglig inkludering**

Den faglige dimensjonen ved inkludering handler om å delta i et faglig fellesskap og at elevene arbeider sammen om noe. Opplæringen må være organisert på en slik måte at det gir faglig utvikling for den enkelte, og at klassen jobber med felles faglig innhold, oppgaver, arbeidsmåter og aktivitetsformer (Nilsen, 2017).

Den horisontale dimensjonen ved inkludering legger til grunn at inkludering skal sikre faglig utbytte, og at elevene skal ha mulighet til å delta aktivt i læringsfellesskapet. Inkluderingen skal også legge til rette for medvirkning, og bidra til at alle elevene blir hørt og tatt hensyn til. Her vil det dermed være av betydning hvordan undervisningen og elevaktiviteter organiseres, med utgangspunkt i at elevene skal ha et faglig utbytte av undervisningen, og at tilretteleggingene må skje ut fra elevenes ulike behov (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2020). For å ivareta faglig utvikling til den enkelte elev mener Mitchell det er vesentlig at det foretas tilpasninger av læreplaner, undervisningsformer og vurderingssituasjoner ut fra elevens forutsetninger (Haug, 2014; Mitchell, 2013). Moen (2008) presenterer i en empirisk studie viktigheten av at elevene deltar i felles aktiviteter i løpet av skoledagen og at læringen skjer i samspillet med de andre i klassen. For at elevene skal kunne delta i og få utbytte av disse aktivitetene, er det vesentlig at elevene mestrer å ta del i aktivitetene. Hun viser til at god tilrettelegging er viktig for å få til dette. Læreplanene i dag er utformet på en slik måte at de gir et stort handlingsrom for tilrettelegginger, slik at opplæringen kan tilpasses hver enkelt elevs forkunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For at alle skal få best mulig utbytte av opplæringen er tilpasset opplæring i så måte sentralt. De ulike beskrivelsene til Mitchell (2013), Haug (2020) samt Moen (2008) som er beskrevet ovenfor tar alle for seg sentrale aspekter ved tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og utdanningsdirektoratet (2020) legger til grunn at det skjer gjennom variasjon og tilpasninger i elevgruppen innenfor fellesskapet. Opplæringen skal med utgangspunkt i dette ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger når undervisningen planlegges, og det må varieres i både vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter.

Tilpasninger av læreplaner, undervisnings- og vurderingsformer kan sees opp mot Vygotskij (1978) sin teori om aktuelt utviklingsnivå og nærmeste utviklingssone. Aktuelt utviklingsnivå forstås som det utviklingsnivået barnet befinner seg på i øyeblikket, og at dette er et resultat av

kognitiv utvikling som allerede har funnet sted. Når barnet befinner seg i det aktuelle utviklingsnivået vil det si at barnet klarer seg uten hjelp og støtte fra voksne, som følge av at barnet allerede har utviklet kunnskaper og ferdigheter. Nærmeste utviklingssone derimot beskrives som barnets muligheter for videre utvikling, altså den potensielle utviklingssone. For at barnet skal kunne ta i bruk sitt utviklingspotensial er det nødvendig å få støtte fra en lærer eller andre med høyere kompetanse enn barnet selv. I denne sammenheng vil det være naturlig å se på begrepet stillasbygger (scaffolding). I pedagogisk sammenheng betyr dette at læreren har ansvar for å legge til rette slik at elevene kan ta i bruk sitt utviklingspotensial. Læreren må med bakgrunn i kunnskap om fag og eleven gi støtte, ros og oppmuntring, og bidra til at eleven føler mestring, slik at nye kunnskaper og ferdigheter utvikles. På denne måten blir læreren stillasbygger for elevens læring (Moen, 1997, 2016b; Vygotskij, 1978). Dette støttes opp av Tveit (2012) som viser til at dersom man som lærer gir ros, anerkjennelse og oppmuntring til elevene kan dette bidra til mestring. Undervisningen bør i så måte planlegges for i sikre at elevene opplever mestring og unngår nederlag.

Skoler som lykkes med inkluderingsarbeidet kjennetegnes ved at lærerne har kunnskap om elevenes læreforutsetninger, som igjen følges opp med tilrettelegginger i opplæringen. Lærerrollen anses dermed å være sentral (Buli-Holmberg, 2017). Dette støttes opp av Nordahl (2012a) som viser til forskning gjennomført av blant annet Egelund og Tetler, samt Hattie, som understreker at kvalifikasjonene til lærerne er avgjørende for resultatene av spesialundervisning, og at læreren er den som har størst påvirkning på elevenes læring. Ved faglig inkludering, som ved fysisk, vil det også være av betydning at man har tilgang på nødvendig ressurser og spesialpedagogisk kompetanse dersom det er behov for det (Haug, 2014; Mitchell, 2013; Nilsen, 2017).

### ***2.3. Et inkluderende læringsmiljø***

Utdanningsdirektoratet (2016) legger til grunn at et godt læringsmiljø er en vesentlig forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Læringsmiljø blir beskrevet som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Videre sies det at en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elevene føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Inkluderingsarbeidet medfører en endring i hvordan man kan forstå elevenes utvikling og fokuset er rettet på kvaliteten av læringsmiljøet (Florian, 2008). Haug (2020) viser til at elever



med spesialundervisning står i fare for å bli ekskludert og stigmatisert på grunn av et læringsmiljø av lav kvalitet. Dette innebærer eksempelvis et læringsmiljø preget av en ikke-inkluderende og segregerende atmosfære, manglende deltakelse i fellesskapet og lite engasjerende aktiviteter. Dette kan dermed bidra til lav elevprestasjon. Et læringsmiljø med høy kvalitet derimot fører til trivsel og økt faglig utbytte. Haug beskriver et læringsmiljø av høy kvalitet ved at det hovedsakelig ivaretar to faktorer; engasjement og gode relasjoner. Positive relasjoner med lærer og medelever skaper trygghet og tillitt i skolen, som igjen bidrar til engasjement i skolen. Engasjement omfatter i denne sammenheng blant annet deltakelse og involvering i elevaktiviteter, som igjen bidrar til sosialt og faglig utbytte. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er aksepterende og inkluderende miljø sentrale kjennetegn på et godt læringsmiljø, og omfatter blant annet det å verdsette mangfoldet og de ulikhetene det er blant oss. De legger til at et inkluderende læringsmiljø, hvor elevene opplever faglig og sosial støtte fra de rundt seg, bidrar til større læringsutbytte og høyere trivsel.

### **3. Kasusstudie som forskningstilnærming**

I dette kapitlet presenteres de ulike metodiske valgene som ligger til grunn for studien. Alle valgene som er foretatt er knyttet til problemstillingen «Hvordan forstår og legger en yrkesfaglærer til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging?». Kapitlet vil starte med en presentasjon av vitenskapelig ståsted, før forskningsdesignet for studien beskrives nærmere. Deretter vil datainnsamlings- og analyseprosessen beskrives, samt en diskusjon av masterprosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kapitlet avsluttes med en diskusjon om relevante forskningsetiske aspekter.

#### **3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger**

En forsker søker alltid etter ny kunnskap og hvilket vitenskapsteoretisk ståsted man har som forsker vil ha betydning for hvordan vi søker etter kunnskap på og hva slags kunnskap vi finner. I forskning er altså hensikten å skaffe informasjon på en systematisk måte for å belyse og besvare ulike forskningsspørsmål. Måten forskeren ser og forstår verden ut fra et bestemt perspektiv, vil ha betydning for hvordan vi skaffer denne informasjonen. Det er forskeren som avgjør hvilken data som er relevant og hvordan denne informasjonen innhentes. Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted har dermed betydning for hvordan problemstillingen blir belyst (Nyeng, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018).

Et ontologisk ståsted innen kvalitativ forskning bygger på antakelsen om at det eksisterer mange virkeligheter, og at virkeligheten anses å være kompleks og i stadig forandring. Verden er ikke

objektiv, og det er vanskelig å finne én sannhet da det finnes mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet. Det vil si at ulike personer kan ha svært ulike oppfatninger av samme fenomen, fordi vi forstår verden ut fra ulike sosiale faktorer. Ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted kan man dermed ikke legge til grunn at det er slik virkeligheten virkelig er, men heller hvordan man som forsker oppfatter objektet som studeres. Innen sosialkonstruktivismen vil dermed «vår forståelse av virkeligheten, være en oppfatning av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46-49; Tjora, 2012). Mitt masterprosjekt kan sies å bygge på sosialkonstruktivisme, hvor man er opptatt av å studere hvordan forskningsdeltakeren skaper forståelse av sin virkelighet, med utgangspunkt i de erfaringene og opplevelsene hun har (Tjora, 2012).

Epistemologisk legger sosialkonstruktivismen til grunn at kunnskapen blir konstruert av de som deltar i forskningssituasjonen, og at forskeren er på utkikk etter forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv legges det til grunn at virkeligheten konstrueres i møte mellom forsker og den det forskes på, og at kunnskapen er et resultat av forståelse og mening skapt i sosial samhandling mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018). Nilssen (2012) sier at i og med at det eksisterer mange virkeligheter, vil forskningen bidra til å gi oss noen svar, men ikke svaret.

Ved studier av mennesker og sosial samhandling som ved dette masterprosjektet, understrekes det at virkeligheten ikke er konstant over tid, og at kunnskap om den sosiale verden vil bære preg av tidsbegrensninger. Med dette forstås at oppfatninger av virkeligheten kan endres når ny kunnskap kommer til, og at kunnskap er i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). For masterprosjektet hvor det forskes på hvordan en yrkesfaglærer forstår og legger til rette for inkludering, er det ut fra epistemologisk og sosialkonstruktivistisk ståsted lagt vekt på forståelse og fortolkninger av det som studeres.

### ***3.2. Overordnede metodiske valg***

For å kunne belyse problemstillingen om hvordan yrkesfaglæreren forstår og legger til rette for inkludering, er det benyttet en kasusstudie, også omtalt som casedesign. Kasusstudie beskrives som en metodologi hvor oppmerksomheten er rettet mot studier av enkeltpersoner, med avgrensninger i tid og rom (Postholm & Jacobsen, 2018). Kasusstudier innebærer altså at det er ett eller få tilfeller som studeres inngående, og hvor oppmerksomheten i forskningen er rettet mot den spesielle casen med hensikt å gi en mest mulig detaljert beskrivelse av det som undersøkes. For masterprosjektet er det benyttet enkelt casedesign og én analyseenhet, hvor det

er én yrkesfaglærer som undersøkes (Johannessen et al., 2016). Kasusstudier består ofte av en kombinasjon av flere forskningsmetoder, og kvalitative metoder som observasjon og intervju ble naturlige valg for masterprosjektet (Johannessen et al., 2016; Tjora, 2012).

Forskningsprosessen har foregått i tråd med en abduktiv tilnærming hvor forskningen bærer preg av at teori og empiri integreres, slik at formålet med forskningen blir belyst på en best mulig måte. Ved å benytte en abduktiv tilnærming er det tatt utgangspunkt i empirien, men akseptert teorier i forkant av eller i løpet av forskningsprosessen. Som forsker har man også med seg sin egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen, som gjør det vanskelig å være fullstendig induktiv (Johannessen et al., 2016; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2012). Studien har tatt utgangspunkt i observasjonene av hvordan læreren legger til rette for inkludering (empiri), som deretter er sett opp mot eksisterende teori om inkludering. Observasjonene og teori dannet deretter utgangspunktet for videre undersøkelse i dybdeintervjuet, som deretter knyttes opp mot teoretisk referanseramme. Dette viser at forskningen har beveget seg i en kontinuerlig prosess mellom empiri og teori, for å belyse problemstillingen på en best mulig måte.

Valg av forskningsdesign og metode har en nær sammenheng med det studien skal undersøke. I masterprosjektet hvor formålet er å få kunnskap om og belyse hvordan en yrkesfaglærer forstår og legger til rette for inkludering, ble kvalitativt forskningsdesign et naturlig valg for å undersøke problemstillingen. Valget av kvalitativ forskningsmetode begrunnes i at jeg har til hensikt å forstå eller beskrive ulike handlinger (Johannessen et al., 2016). Tjora (2012) viser til at man i kvalitative studier gjerne ser på forskningsdeltakernes opplevelser og meninger. For masterprosjektet var det ønskelig å få innblikk i hvordan læreren tenker, organiserer og planlegger undervisningen, slik at elever med særskilte behov også blir inkludert i ordinær opplæring. For å kunne undersøke problemstillingen ble det ansett som vesentlig å ha nærhet og en åpen interaksjon med forskningsdeltakeren. I tillegg ble det vurdert som naturlig å kunne observere hvordan læreren faktisk gjennomfører dette i praksis. For å få god innsikt i lærerens holdninger og erfaringer valgte jeg å gå for både observasjon og intervju i datainnsamlingen. I observasjonene studerte jeg hvordan læreren faktisk legger til rette for inkludering, mens i intervjuet studerte jeg hva læreren fortalte at hun gjorde (Johannessen et al., 2016). Det å kombinere ulike forskningsmetoder er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) nyttig for at forskeren skal få en helhetsforståelse om det som undersøkes. En slik kombinasjon åpner for ulike perspektiver på det som undersøkes, samt at små utvalg blir analysert i dybden. En kombinasjon av ulike forskningsdesign er i tråd med en kasusstudie (Tjora, 2012).

### ***3.2.1. Valg av forskningsdeltaker***

For masterprosjektet hvor det var en enkeltcase og analyseenhet som ble undersøkt nærmere, var valg av forskningsdeltaker til observasjon og intervju en viktig del av forskningen. Det ble benyttet strategisk utvelgelse, hvor forskningsdeltakeren ble valgt fordi den ble ansett som interessant og relevant til å belyse formålet ved forskningen. Tjora (2012) viser til at det er vanlig å benytte seg av kriterieutvalg dersom man er interessert i å forske på forskningsdeltakerens erfaringer, opplevelser og lignende. Hvor stort utvalget ved kvalitative undersøkelser bør være er et relevant spørsmål, og det vesentlige er at utvalget er stort nok til å belyse problemstillingen for prosjektet. I masterprosjektet måtte jeg derimot ta hensyn til at det er begrenset tid til rådighet, og at det var viktigere å skaffe et relevant utvalg (Johannessen et al., 2016). For å belyse problemstillingen om hvordan yrkesfaglæreren forstår og legger til rette for inkludering for elever med særskilte behov for tilrettelegging, var det naturlig at forskningsdeltakeren var en lærer, som hadde elever med særskilte behov i klassen, men som også evner å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging. Egen kjennskap til forskningsdeltakerens undervisningspraksis etter flere år som kollegaer og tidligere observasjonspraksis som student i klassen hennes ble utslagsgivende for valget av forskningsdeltaker. Her har det vært tydelig at hun praktiserer en undervisning hvor alle elevene inkluderes i fellesskapet, og noe jeg ønsket å lære mer om gjennom å studere henne nærmere i denne studien.

Som beskrevet innledningsvis er studien gjennomført på en skole som tidligere praktiserte med alternative opplæringsklasser for elever med særskilte behov for tilrettelegging, men som har valgt å gå bort fra en slik organisering. Forskningsdeltakeren i masterprosjektet har 30 års ansiennitet ved skolen, og har i så tilfelle vært med på denne utviklingen. Læreren har selv utviklet sin undervisningspraksis, til å i dag være mer bevisst på inkludering enn tidligere, og anses dermed å være interessant for å belyse problemstillingen i studien. Læreren er både faglærer og kontaktlærer i klassen, og forskningen fremmer hennes erfaringer, tanker og opplevelser, ikke elevenes.

### ***3.2.2. Observasjon***

Hva forskningsobjektet forteller oss er en viktig kvalitativ datakilde, men i mange tilfeller er det likevel viktig å kunne observere direkte for å få innsikt i det vi undersøker. Ved bruk av observasjon som forskningsmetode kan man analysere vesentlige detaljer ved menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger. Observasjon som forskningsmetode innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for forskningen. Det kan eksempelvis være situasjoner

hvor man ønsker å vurdere samhandlingen mellom mennesker (Johannessen et al., 2016). Jeg valgte å gjennomføre observasjon for å få et innblikk i hvordan læreren legger til rette for inkludering. Ved observasjon kunne jeg se på hvordan læreren tilrettelegger, planlegger og organiserer opplæringen for å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging. Jeg benyttet meg av en synlig, ikke-deltakende observasjon i datainnsamlingen. Læreren informerte hvorfor jeg var der, men jeg deltok ikke i noe samspill eller interaksjon med verken elevene eller læreren (Johannessen et al., 2016).

Det ble gjennomført observasjoner i to undervisningsøkter, henholdsvis 09.11.2020 hvor det ble observert i to skoletimer og 10.11.2020 hvor det ble observert i fire skoletimer. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en oversikt over hva det var som skulle observeres, slik at observasjonen ble systematisk og kunne bidra til å gi svar på problemstillingen. Ved observasjon er det vesentlig å avklare hvilke settinger som skal observeres, hvilke aktiviteter i settingen som er aktuelle, samt hvem som er analyseenheten. Dette fordi det vil være umulig å få med seg alt som skjer i et klasserom (Johannessen et al., 2016). For studien var det skolesituasjonen og læreren som skulle observeres, og det ble derfor naturlig å gjennomføre observasjonene i klasserommet og i den klassen læreren jobber i. Analyseenheten for prosjektet var læreren og hva hun gjør for å legge til rette for inkludering. Når forskningen bærer preg av en abduktiv tilnærming, har min teoretiske bakgrunn og antakelser vært en del av datainnsamlingen, og dermed hatt innvirkning på hva som er observert. Med bakgrunn i dette benyttet jeg strukturert observasjon, hvor jeg benyttet et skjema med forhåndsbestemte kategorier i et observasjonsskjema for hva som skulle observeres, se vedlegg 1. (Johannessen et al., 2016). Observasjonsskjemaet ble delt inn i kolonner med radvis inndeling ut fra tidspunkt, for å lettere kunne holde oversikt. Kolonnene ble delt inn etter «hva gjør læreren?», «fysisk inkludering», «sosial inkludering», «faglig inkludering», «læringsmiljø/klasseledelse» og «egne refleksjoner». I kolonnen for «hva gjør læreren» var hensikten å beskrive hva læreren gjorde i løpet av undervisningsøkten. Med «fysisk inkludering» ønsket jeg å se hvordan læreren organiserte spesialundervisningen, «sosial inkludering» skulle beskrive hvordan læreren la til rette for sosial samhandling, mens «faglig inkludering» skulle vise hvordan læreren la til rette for å inkludere elevene i det faglige fellesskapet. I kolonnen for «læringsmiljø/klasseledelse», var hensikten å se på hvordan læreren la til rette for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Det ble også benyttet en kolonne til egne refleksjoner, hvor jeg kunne notere mine tanker og refleksjoner underveis i observasjonene. Jeg registrerte kontinuerlig det som ble observert ved hjelp av bærbar pc. For å ikke gå glipp av viktig informasjon var det vesentlig å sette av god tid

etter observasjonene til å reflektere over notatene og det som ble observert (Johannessen et al., 2016). Jeg valgte derfor å gå gjennom notatene rett etter observasjonene, og noterte tanker og refleksjoner knyttet til det som ble observert.

### **3.2.3. Intervju**

Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man opptatt av å studere forskningsdeltakerens erfaringer og opplevelser knyttet til det som undersøkes, samt hvordan det reflekteres rundt dette (Tjora, 2012). Intervju benyttes når man ønsker å forstå eller beskrive ulike handlinger, og hvor man ønsker å samle inn utdypende beskrivelser av det man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet skulle dermed bidra til å gi en mer detaljert beskrivelse av hvordan læreren forstår inkludering, og hvorfor læreren gjør som den gjør, med utgangspunkt i dens tidligere erfaringer og opplevelser med å legge til rette for inkludering. Intervjuet ble gjennomført 25.11.2020, i ettertid av observasjonene.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsrommet til læreren, med bakgrunn i å skape en trygg ramme rundt intervjuet. Det ble benyttet et semistrukturert eller delvis strukturert intervju, med den begrunnelse i at intervjuet tok utgangspunkt i observasjonene, men hvor rekkefølgen på spørsmålene kunne variere og tilpasses underveis for å skape en god flyt i samtalen (Johannessen et al., 2016). Før intervjuet ble det derfor utarbeidet en detaljert intervjuguide som ble utgangspunktet for samtalen, se vedlegg 2. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen, observasjonene og teoretisk referanseramme. Intervjuguiden og spørsmålene ble delt inn ut fra de samme temaene som ble benyttet i observasjonene, herunder «læringsmiljø», «fysisk inkludering», «sosial inkludering» og «faglig inkludering».

Som hjelpemiddel i løpet av intervjuprosessen ble det benyttet lydopptak for at ikke viktig informasjon skulle gå tapt. Som følge av retningslinjer fra Nord Universitet, ble nettskjema.no og appen nettskjema diktafon utarbeidet av universitetet i Oslo benyttet. Nettskjema.no sikrer trygg og kryptert lagring av datamaterialet. Jeg valgte å benytte to opptaksenheter under intervjuet, som en ekstra sikkerhet.

### **3.3. Dataanalyse**

Kvalitativ dataanalyse skal bidra til å sortere datamaterialet som er samlet inn, for deretter å gjøre dette forståelig. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det som deskriptiv analyse, når datamaterialet struktureres og det utarbeides ulike tema eller kategorier som det jobbes videre ut fra.

### ***3.3.1. Transkribering***

Ved transkribering og bearbeiding av funnene er det vesentlig å ta i betraktning at transkribering er tekster produsert av forskeren og at nedskrevne observasjoner og oppsummeringer bærer preg av tolkninger, i og med at forskeren har en forforståelse. Slike transkripsjoner vil dermed aldri være helt nøyaktige. Når man transkriberer handlinger og kommunikasjon, vil man også gå glipp av tonefall, mimikk og gester. Transkripsjonen vil dermed kun fange opp det verbale språket, men ikke selve konteksten (Nilssen, 2012). Jeg valgte å transkribere intervjuet samme dag som det ble gjennomført, mens det fortsatt var friskt i minne. I arbeidet med transkriberingen av lydopptaket ble intervjuet skrevet ut på bokmål. Intervjuet hadde en varighet på ca. 50 minutter og utgjorde 13 sider transkribert tekst. Observasjonene ble bearbeidet direkte etter at de ble gjennomført for å unngå at vesentlig informasjon gikk tapt. I løpet av observasjonene var det mye som skjedde på en gang, og noe ble notert ned i stikkordsform. Etter observasjonene var det derfor nødvendig å lese gjennom notatene og skrive mer utfyllende der det var nødvendig, for at stikkordene skulle gi mening. Disse notatene kom til nytte i analyseprosessen.

### ***3.3.2. Koding og kategorisering***

I analysearbeidet er koding og kategorisering sentralt, og etter en gjennomgang av datamaterialet, vil man ved hjelp av koding sammenfatte ulike kategorier/temaer som man går videre med i analyseprosessen (Nilssen, 2012). Med utgangspunkt i at forskningen har foregått i tråd med en abduktiv tilnærming, hvor teori og empiri integreres, ble dette også utgangspunktet i analysearbeidet. Dette med bakgrunn i at min subjektive teoriforståelse, praktiske erfaring og forforståelser har innvirkning på forskningen, noe som gjør det utfordrende å ha en fullstendig induktiv tilnærming i analyseprosessen (Johannessen et al., 2016; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2012). I analysearbeidet er konstant komparativ analysemetode benyttet, som tar utgangspunkt i å analysere datamaterialet ved hjelp av åpen, aksial og selektiv koding. Ved hjelp av åpen koding utvikles hovedkategorier, ved aksial koding utvikles underkategorier og ved den selektive kodingen sammenfattes de ulike underkategoriene til kjerne kategorier som skal gi svar på problemstillingen i studien. Hensikten med kodingen er å skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018).

Med utgangspunkt i min teoriforståelse hadde jeg på forhånd av datainnsamlingen, strukturert observasjonsskjemaet og intervjuguiden ut fra ulike kategorier som jeg anså å være sentralt i arbeidet med å legge til rette for inkludering. Postholm og Jacobsen (2018) viser til at forskere i forkant av datainnsamlingsprosessen ofte har tanker om hva som kan være sentrale temaer og

kategorier, men at det er vesentlig at dette er foreløpige kategorier og kan endres underveis. Med utgangspunkt i de foreløpige temaene valgte jeg å gå inn i den åpne kodingen og studere det transkriberte datamaterialet nøye for å se hvilke nye kategorier dette eventuelt resulterte i. Jeg startet den åpne kodingen ved å fargekode ulike temaer. Ved hjelp av aksial koding tok jeg utgangspunkt i de stikkordene jeg hadde gjort meg og stilte meg selv spørsmål som «hva handler dette egentlig om?» og «hva sies egentlig her?», med den hensikt å sammenfatte og identifisere temaene i ulike kategorier. Ved hjelp av aksial koding fant jeg ulike underkategorier som ble ansett som relevante å gå videre med. I den tredje fasen sammenfattet og systematiserte jeg de ulike underkategoriene ved hjelp av selektiv koding. Jeg valgte å gå tilbake til lydfilene, transkriberingen og observasjonsnotatene for å se at kategoriene hadde grunnlag i datamaterialet (Nilssen, 2012). Kategoriene ble sett opp mot relevant teori, og det ble klart for meg at kjernekategoriene for studien er fysisk, sosial og faglig inkludering. Arbeidet med koding og kategorisering er framstilt i tabell 1.

Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
Klassestørrelse. Tid. Riktig kompetanse. Tolærer/fagarbeider. Ledelsen. Lærerens holdninger. Fysisk plassering og tilhørighet i klasserommet. Undervisningen som en del av fellesskapet.	Organisering av opplæringen. Tilgang på tilstrekkelig ressurser. Fysisk tilgang til fellesskapet. Inkluderende holdninger.	Fysisk inkludering.



Forståelse for ulikheter. Positive holdninger til alle. Likeverdig deltakelse. Bli kjent med elevene. Uformelle samtaler. Sosiale aktiviteter. By på seg selv, vise omsorg. Positive tilbakemeldinger, ros, støtte og oppmuntring. Gruppeaktiviteter og felles samarbeidsprosjekter. Lærer av hverandre.	Sosial tilhørighet. Emosjonell støtte og anerkjennelse. Inkluderende holdninger. Relasjoner. Trygghet. Lære i samspill med andre (sosiokulturell læringsteori).	Sosial inkludering.
Positive tilbakemeldinger. Ros, støtte og oppmuntring. Mestringsfølelse. Tilpasninger av mengde og innhold. Individuelle tilrettelegginger. Varierte undervisningsmetoder. Gruppesamarbeid. Deltakelse i fellesskapet. Lære av hverandre.	Emosjonell støtte og anerkjennelse. Inkluderende holdninger. Tilpasset opplæring. Mestring. Faglig utbytte. Deltakelse i felles aktiviteter. Handlingsrommet i læreplanen. Lære i samspill med andre (sosiokulturell læringsteori).	Faglig inkludering.

Tabell 1. Analyseprosessen; åpen, aksial og selektiv koding.

Det har til tider vært vanskelig å skille de tre hovedkategoriene da de henger nøye sammen med hverandre. Jeg har likevel valgt å presentere de tre kategoriene hver for seg, for å tydeliggjøre egenskaper ved hver enkelt. De tre kategoriene har dannet grunnlaget for den videre presentasjonen av studien.

### 3.4. Kvalitet i kvalitativ forskning

For å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning benyttes ofte kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Disse kriteriene vil bli beskrevet nærmere nedenfor, i tillegg til studiens styrker og svakheter i forhold til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

### **3.4.1. Reliabilitet**

Reliabilitet beskriver hvor pålitelig den kvalitative forskningen er og kan blant annet knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som benyttes, hvordan dataen er samlet inn og hvordan dataen tolkes/bearbeides (Johannessen et al., 2016).

Tjora (2012) viser til at innen samfunnsforskning vil forskeren ha engasjement og kunnskap om det temaet det forskes på, som igjen kan prege forskningsarbeidet. Dette støttes opp av Johannessen et al. (2016) som viser til at data er avhengig av hva forskeren er interessert i. I tillegg er forskeren et instrument i både datainnsamlingen og tolkningen, og bruk av ikke-strukturerte datainnsamlingsteknikker som styres av samtalen gjør det vanskelig for andre å reprodusere resultatene. Når det samles inn data for å undersøke en problemstilling må den informasjonen som er samlet inn analyseres og tolkes. Analyse av kvalitative data gjøres ved å bearbeide tekst. Tolkning av data er igjen avhengig av forskerens forforståelse og den kunnskap og oppfatninger den har med seg. Forforståelse kan dermed påvirke hvordan forskeren observerer eller hvordan observasjonene tolkes.

Hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskeren har danner utgangspunktet for hvordan man søker etter kunnskap på, og har betydning for hva som blir ansett som relevante data, teorier og perspektiver for å gi svar på et forskningsspørsmål. I og med at sosialkonstruktivistisk forskning søker kunnskap i interaksjonen mellom forsker og den det forskes på, samt at forskeren tolker resultatene, som igjen påvirkes av forskerens forforståelse, vil det være vanskelig å gjenskape resultatene på nytt, med ny forskning (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2012). Det må dermed tas i betraktning av forskningen bærer preg av forforståelse og tolkning. Etter flere år som yrkesaktiv lærer og videreutdanning innen spesialpedagogikk har jeg opparbeidet meg en forforståelse for hvordan jeg mener inkludering for elever med særskilte behov for tilrettelegging bør være og ikke. Hensikten med masterprosjektet er å samle inn data om lærerens meninger, holdninger og erfaringer knyttet til inkludering av elever med særskilte behov for tilrettelegging. For å muliggjøre dette og for å sikre reliabilitet i forskningen, har det vært vesentlig å være bevisste egne subjektive meninger og holdninger om inkluderende spesialundervisning, og unngå å la dette påvirke tolkningene av empirien. Videre bør det tas i betraktning at min teoriforståelse knyttet til tematikken i masterprosjektet, påvirker hvordan jeg samler inn empiri, både med tanke på hvordan spørsmål til intervjuet ble formulert, samt hva jeg konsentrerte meg om i observasjonene. Min teoriforståelse har dermed betydning for hva jeg anser som relevant og ikke i forskningen.

For å styrke forskningens pålitelighet har jeg valgt å gi en detaljert framstilling av framgangsmåten under forskningsprosessen, slik at man som leser kan få et godt innblikk i de valg som er tatt og hvordan dette kan påvirke forskningen (Johannessen et al., 2016). Det har blant annet vært vesentlig å gjøre rede for og reflektere over hvordan egen posisjon kan påvirke forskningen, analysen og resultatene man får (Tjora, 2012). Jeg har derfor valgt å redegjøre for hvilken informasjon som er egne analyser og hva som er et resultat av datagenerering. I tillegg har jeg redegjort for valg av forskningsdeltaker som kan ha betydning for forskningens reliabilitet (Tjora, 2012).

Jeg har vært bevisst på å samle inn så nøyaktig data som mulig, og brukt mye tid på transkribering og analyse. Jeg har valgt å presentere direkte sitat i presentasjonen av funn og drøfting for å enklere synliggjøre lærerens «stemme» for leserne (Nilssen, 2012; Tjora, 2012).

### **3.4.2. Validitet**

Validitet eller forskningens gyldighet benyttes for å vurdere om de svarene vi finner i forskningen, faktisk gir svar på det vi undersøker. Validiteten handler altså om at det må være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man forsøker å finne svar på (Tjora, 2012). I og med at kvalitative data ikke kan måles på samme måte som kvantitative data, må man vurdere i hvilken grad forskerens framgangsmåte og funn gir svar på formålet med forskningen og er representativt for det som undersøkes (Johannessen et al., 2016). Validiteten er også en faktor som kritiseres ved fortolkningslære, i og med at fortolkninger påvirkes av forskerens subjektive meninger og forforståelse (Nyeng, 2012).

For å styrke validiteten i forskningen, har jeg benyttet vedvarende observasjon og metodetriangulering. Jeg har brukt god tid til å bli kjent med felten og bygge tillitt til forskningsdeltakeren. I tillegg ble det benyttet metodetriangulering, hvor en kombinasjon av både observasjoner og intervju i datainnsamlingen sikrer flere perspektiver på det som ble undersøkt (Johannessen et al., 2016). Tjora (2012) legger til grunn at den viktigste kilden til høy gyldighet av kvalitativ forskning er at forskningen pågår innen rammene av faglighet, men også forankret i annen relevant forskning. Jeg har derfor valgt å anvende forskningsresultatene opp mot eksisterende teori og tidligere studier om inkludering av elever med særskilte behov for tilrettelegging, slik at forskningen blir faglig forankret. I og med at det benyttes en abduktiv tilnærming til forskningen, vil forskningen kontinuerlig bevege seg mellom teori og empiri, som igjen sikrer faglig forankring. I og med at sosialkonstruktivistisk forskning, med intervju og observasjoner som datainnsamlingsmetoder, bærer preg av fortolkninger, vil det som

beskrevet nærmere under reliabilitet, være viktig å være klar over hvordan mine subjektive meninger og forforståelser påvirker forskningsarbeidet.

### **3.4.3. Generaliserbarhet**

Dersom resultatene fra en forskningsprosess anses å være både reliable og valide, må det vurderes om resultatene kan overføres til andre liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet er altså om forskningen er gyldig utover det som faktisk er undersøkt, og om de resultatene som er samlet inn fra observasjoner og intervju, kan overføres til andre liknende situasjoner (Tjora, 2012). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en vanlig innsigelse angående generalisering at det ved kvalitative undersøkelser er et for lite utvalg til at det kan generaliseres. Kunnskapen som presenteres i kvalitativ forskning er knyttet til en bestemt kontekst eller bestemte forskningsdeltakere, noe som gjør det vanskelig å avgjøre om kunnskapen kan overføres til andre liknende situasjoner (Nilssen, 2012). Masterprosjektet som en kasusstudie viser kun hvordan én lærer forstår og legger til rette for inkludering, og resultatene vil derav være vanskelig å generalisere. Det må legges til grunn at det blir opp til hver enkelt å vurdere om kunnskapen som presenteres i forskningen også kan være relevant i andre liknende situasjoner. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å presentere forskningen, både datainnsamling og dataanalyse, på en slik måte at leseren selv kan avgjøre om forskningen har overførbarhet eller ikke (Nilssen, 2012). Dette kan ifølge Tjora (2012) beskrives som naturalistisk generalisering, hvor det overlates til leseren å avgjøre om forskningen kan generaliseres, med bakgrunn i en detaljert beskrivelse av utvalg og forskningsdesign.

### **3.5. Ethiske betraktninger**

I forskningssammenheng oppstår etiske problemstillinger når forskningen direkte berører mennesker, som eksempelvis under datainnsamlingen. I forskning skal etiske hensyn gå først (Johannessen et al., 2016). Tjora (2012) sier at all forskning hviler på tillit mellom forsker og «den det forskes på» og at det bør forventes at en forsker ivaretar hensynet til forskningsdeltakeren, uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som skal ivareta etiske forhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Disse generelle etiske retningslinjene har vært til god støtte gjennom hele forskningsprosessen. Som hovedregel skal forskningsprosjekt som forutsetter aktiv deltakelse, kun gjennomføres etter deltakernes informerte og frie samtykke. I tillegg har deltakerne full rett til å avbryte sin deltakelse underveis uten at dette får negative ringvirkninger (NESH, 2016).

Informert samtykke skal ifølge Nilssen (2012) bidra til at deltakerne deltar frivillig. For å ivareta og legge til rette for at forskningsdeltakeren var klar over hva hun samtykket til, ble det i forkant av datainnsamlingen sendt ut et informasjonsskriv om masterprosjektets bakgrunn og formål, hva det innebar å delta i studien, samt hvordan personopplysningene ville ivaretas. Det ble også redegjort for at deltakelsen var frivillig og at forskningsdeltakeren når som helst kunne trekke sin deltakelse uten begrunnelse. Før observasjonene og intervjuet ble gjennomført ble informasjonsskrivet gjennomgått sammen med forskningsdeltakeren, slik at eventuelle spørsmål kunne avklares. Det ble deretter signert en samtykkeerklæring hvor hun bekreftet deltakelse i både observasjon og intervju. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble utarbeidet ut fra en mal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 3.

Konfidensialitet i forskningssammenheng omfatter at privat informasjon som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det innhentes opplysninger som helt eller delvis blir lagret elektronisk utløser dette meldeplikt til datatilsynet. I og med at samtykkeerklæring ble signert og det ble benyttet opptak under intervjuet samt transkribering som skulle lagres elektronisk, utløste masterprosjektet meldeplikt og det måtte søkes om godkjenning til NSD (Johannessen et al., 2016). Søknaden ble godkjent 28.10.2020, se vedlegg 4.

Ved kvalitative undersøkelser består ofte informasjonen som innhentes av detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner, og etter forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt. For å ivareta dette i formidlingsarbeidet har jeg derfor etterstrebet å sikre anonymitet (Johannessen et al., 2016). For å ivareta anonymiteten til forskningsdeltakeren i masterprosjektet, er det derfor benyttet pseudonymet «Kari Nordmann». Det er heller ikke opplyst om hvilken skole hun jobber på. Hensynet til individet skal alltid gå foran hensynet til samfunnets nytte av ny kunnskap (Nyeng, 2012). Som forsker har man derfor ansvar for at forskningen påfører forskningsdeltakeren minst mulig skade, og at man må tenke på hvordan et tema kan belyses, uten at det får konsekvenser for de involverte menneskene (Johannessen et al., 2016). I masterprosjektet er det god praksis ved å inkludere elever med særskilte behov som studeres, og jeg kan ikke se at deltakelse i forskningen vil få negative konsekvenser for forskningsdeltakeren. Jeg har likevel vært bevisst på hvordan ulike elementer framstilles i analysen, for å unngå at det kan gi negative konsekvenser for Kari.

Forskerens rolle og integritet er avgjørende for de etiske betraktninger som fattes i forskningen, og har betydning for den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som presenteres (Kvale &

Brinkmann, 2015). For å sørge for høy kvalitet i forskningen har jeg framstilt funnene så nøyaktig som mulig. I tillegg har jeg redegjort for interne forhold i studien som kan ha påvirket prosessen, blant annet forforståelse, egne erfaringer og oppfatninger. I arbeidet med gjennomføring og rapportering har jeg etterstrebet nøyaktig referansebruk, slik at tidligere forskning blir synliggjort (Nyeng, 2012).

#### **4. Presentasjon av funn**

I dette kapitlet presenteres og synliggjøres de empiriske funnene som anses å være relevante for masterprosjektet, med den hensikt å belyse hvordan yrkesfaglæreren forstår og legger til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging. Funnene er hentet fra observasjonene i klassesituasjoner og fra dybdeintervjuet.

Jeg har valgt å presentere funnene tematisk med utgangspunkt i kategoriene fysisk, faglig og sosial inkludering. På denne måten er det mulig å sammenligne hvordan læreren forstår inkludering og hvordan dette faktisk praktiseres. Funnene vil dermed være en beskrivelse av de observasjonene som er gjort og læreren sine opplevelser, erfaringer og tanker rundt tematikken.

##### ***4.1. Beskrivelse av kontekst***

I en kassustudie hvor kunnskapen er knyttet til en bestemt kontekst og forskningsdeltaker, bør funnene som presenteres nedenfor sees i lys av sin kontekst, for å enklere kunne forstå og skape mening om det som undersøkes (Nilssen, 2012; Nyeng, 2012). Kari har 30 års ansiennitet ved skolen og underviser i dag blant annet ved studieprogrammet salg, service og reiseliv, hvor hun er både kontaktlærer og faglærer for klassen. Hun underviser i programfagene som er rettet spesifikt mot studieprogrammet, herunder markedsføring og innovasjon, forretningsdrift, kultur og samhandling, samt yrkesfaglig fordypning. Vanligvis består yrkesfagklassene av 15 elever, og Kari startet opp skoleåret med en klasse med 13 elever. Når datainnsamlingen ble gjennomført var det kun 8 elever i klassen, og frafallet fra 13 til 8 elever skyldes at flere av elevene var hybelboere som i løpet av oppstarten fikk skoleplass på andre skoler nærmere bostedet sitt, og/eller søkte omvalg til andre studieretninger. Klassen er en ordinær klasse der to av elevene har vedtak om spesialundervisning, på grunn av autismespekterforstyrrelse og språkvansker. I tillegg er det tre minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge, og en elev med ADHD. Sett bort fra de to elevene med vedtak om spesialundervisning, har resterende elever ordinær opplæring.

#### ***4.2. «Klassestørrelse gir meg større handlingsrom»***

Hvordan man som skole organiserer opplæringen framkom som sentralt i analysen, og har betydning for hvordan Kari ivaretar og inkluderer alle elevene. I den sammenheng anses tilgang på riktig kompetanse å være en vesentlig faktor. Kari forteller at i perioden da man gikk fra alternative opplæringsklasser til en inkluderende praksis, var manglende kompetanse en årsak til at hun selv valgte å ta elevene med særskilte behov for tilrettelegging ut av klassen sammen med fagarbeider, og at elevene dermed fikk undervisning utenfor klassefellesskapet. «Det er ofte fagarbeideren som blir sittende å jobbe med den eleven med størst behov for pedagogisk støtte, og ikke en pedagog som det burde vært. Da er det jo igjen snakk om ressurser og penger». Kari påpeker at riktig kompetanse til hvordan man skal ivareta alle elevene i så måte er vesentlig for om man evner å inkludere elevene i klassen eller ikke. Kari viser til en samtale hun hadde med en av studielederne ved skolen høsten 2020, hvor det ble påpekt at bruken av fagarbeidere og assistenter har gått ned den siste tiden, og at det nå i større grad benyttes en organisering med to faglærere. Dette ser hun på som positivt og hun sier at «ved å organisere med to lærere som har fagkompetansen, vil det gjøre det enklere å tilrettelegge i enda større grad enn dersom det er fagarbeider som bistår». Ut fra Kari sin beskrivelse er tilgangen på riktig kompetanse viktig for å tilrettelegge i inkluderingsarbeidet, og at det er pedagoger med fagkompetanse, heller enn fagarbeider/assistenter, som bør arbeide tettest med elevene.

I observasjonsøktene av Kari har alle elevene vært en del av klassen og spesialundervisningen foregikk i ordinær klasse. Hun sier at utgangspunktet for hennes undervisningspraksis i dag er at alle elevene skal være i klassen til enhver tid og følge samme undervisning, men at det selvfølgelig må tas utgangspunkt i elevens behov. I mange tilfeller er det enkelt å gjennomføre tilretteleggingene i klasse, men i noen tilfeller vil det være aktuelt at noe undervisning foregår utenfor klasse sammen med fagarbeider. Her trekker hun blant annet fram dagliglivstrening som eksempel, og at dette er avhengig av hva slags spesialundervisning elevene har behov for. Observasjonene viste ingen tydelige skiller mellom elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og de som ikke hadde det. Samtlige elever var en naturlig del av klassen og deltok i de samme aktivitetene som resten. Hun sier hun har som mål at alle elevene skal kjenne på en tilhørighet i klassen, og at ingen skal bli tatt noe mer ut av klassen enn noen andre.

Både det som er observert og det Kari forteller, viser at hun har en inkluderende holdning til hvordan hun skal organisere opplæringen. Utgangspunktet synes å være at alle skal ha sin opplæring i klassen og at dette er viktig for å skape en tilhørighet til fellesskapet. Det at alle elevene er en del av klassen, jobber med de samme aktivitetene, og at ingen blir tatt mer ut enn

andre, viser hvordan hun praktiserer fysisk inkludering. Inkluderende holdninger til mangfoldet, samt en organisering av undervisningen hvor alle elevene har fysisk tilgang til fellesskapet er av betydning i inkluderingsarbeidet.

Kari viser til at organiseringen av undervisningen med små klasser i tilfeller hvor det er elever med særskilte behov for tilrettelegging, er vesentlig i inkluderingsarbeidet. Små klasser gjør det enklere for læreren å få god nok tid til hver enkelt elev og dermed tilrettelegge på en god måte for alle elevene. Dette til tross for at det er mange elever med ulike tilretteleggingsbehov i klassen. I tillegg er det en fast fagarbeider som deltar i alle timene i uka sammen med klassen. Fagarbeideren bidrar i klassen som helhet, og ikke kun på elevene med vedtak om spesialundervisning. Dette mener Kari er positivt da man unngår at de elevene med spesialundervisning blir stigmatisert. Kari synes det er enda viktigere at hun som faglærer har tid til å bistå elevene som har behov for litt tettere oppfølging, og det at fagarbeider deltar i klassen som helhet åpner opp for dette. Hun uttrykker følgende: «Klassestørrelsen gir meg større handlingsrom, slik at jeg kan veilede alle sammen på lik linje. Og i høst har vi faktisk sett at vi kan redusere bruken av fagarbeider i klassen, da det fungerer ganske greit likevel».

I funnene er klassestørrelsens betydning framtreddende og synes å være en vesentlig faktor for Kari i arbeidet med å inkludere elevene. Erfaringene til Kari tyder på at redusert klassestørrelse gir henne et større handlingsrom, og åpner for å enklere tilrettelegge for elevene på en god måte. Når Kari forteller at hun får større handlingsrom til å veilede alle i klassen, er dette i sammenheng med at klassestørrelse har innvirkning på lærerens tid og kapasitet til å ivareta alle elevene i klassen, slik at ekstra støtte i klassen kan reduseres. Hun sier videre at «Det hadde vært vanskeligere å inkludere faglig ved enda større klasse, fordi da blir det så mange flere behov å tilrettelegge for. Da ville det vært av større betydning å benytte tolærer istedenfor fagarbeider». Dette viser også at klassestørrelsen har betydning for hvor godt læreren får til å tilrettelegge for hver enkelt elev, og at det ved større klasser med ulike behov, vil tilgang på riktig kompetanse være vesentlig for å få til gode nok tilrettelegginger for elevene.

Oppsummert viser funnene at det å ha en inkluderende holdning til hvordan man organiserer opplæringen er viktig for å legge til rette for fysisk inkludering, og at utgangspunktet er at elevene skal ha fysisk tilhørighet i klassefellesskapet. Et sentralt funn i denne delanalysen synes å være at en liten klassestørrelse gir læreren et større handlingsrom for å ivareta alle elevene i opplæringen, og dermed er av betydning for å kunne inkludere elevene på en god måte. I motsatt fall gir større klasser mer utfordringer i tilretteleggingsarbeidet, da det blir mange behov å ta



hensyn til. Videre tyder det på at tilgangen på riktig pedagogisk kompetanse er viktig for å gi elevene opplæringen i klassefellesskapet med de tilretteleggingene som er nødvendig, og spesielt en organisering med tolærer blir viktig jo større klassene er.

#### ***4.3. «De har forståelse for at vi er ulike»***

Relasjonsbygging synes å være en sentral del av Kari sitt arbeid med inkludering, og hun viser til ulike tilnærminger for å skape gode relasjoner til elevene sine. For å inkludere alle sosialt forteller Kari blant annet at klassen bruker god tid i oppstarten av skoleåret til å bli kjent og trygge på hverandre. Dette gjøres ved at de deltar på ulike aktiviteter sammen, som volleyballdag og tur med ulike sosiale aktiviteter som kubbspill, badminton og frisbee. Disse dagene skjer litt på elevenes premisser, hvor de kan ha med seg god mat, snacks, musikk og bli litt kjent. Turene legges opp slik at alle i klassen skal kunne delta. Hennes erfaringer med fellesskapet i klassen er at det ofte går litt av seg selv, og at den klassen hun har i år er veldig inkluderende ovenfor hverandre. Kari sier at det ikke er nok å bare utvikle det sosiale miljøet i oppstarten av skoleåret, men at det er viktig å jobbe med dette jevnt gjennom hele året.

Kari forteller at hun ønsker å ha en god relasjon med elevene og skape et trygt klassemiljø, og at det er viktig at hun som lærer blir godt kjent med elevene, men også at elevene blir kjent med hverandre. Observasjonene viser at Kari møter elevene der de er og benytter humor, godt humør og en lett uformell tone som inngangsvinkel. Det er viktigere at klassen skal ha det hyggelig sammen, enn at hun som lærer viser autoritet. For å bidra til relasjonsbygging mellom elevene, mener hun at det gjennom skoleåret er viktig å legge opp til litt uformelle samtaler, uten at det nødvendigvis er relevant for faget og det temaet det jobbes med. Hun sier blant annet «Det må være lov å snakke litt tull. Det kan være noe så enkelt som en samtale om hva man ser på Netflix, og det kan være nok til å få alle med inn i en samtale». I den sammenheng legger hun til at dersom man som lærer skaper de uformelle samtalene eller tar seg tid til noen avsporinger innimellom, åpner dette for at elevene kan prate og bli litt mer kjent. Hun tror dette i så måte kan bidra til å skape et sosialt miljø i klassen. Oppsummert viser funnene at Kari synes det er vesentlig å ta seg god tid til å bli kjent med elevene, for å bygge gode relasjoner. For å få til dette benytter hun felles aktiviteter, den uformelle samtalen, humor og ha det hyggelig sammen.

For å skape trygghet i klassesituasjonen og undervisningen forteller hun at hun er bevisst på å rose og oppmuntre elevene når de deltar, og gi tilbakemelding til elevene på det de sier og det de gjør. Hun påpeker også at hun unngår å irettesette og si høyt i klassen dersom det er noe som

er feil, men heller vinkle det på en slik måte at tilbakemeldingen blir positiv, slik at de tørr å prøve igjen.

*Jeg prøver å oppmuntre alle til å ta ordet, og dermed gi dem en bekreftelse på at det de sier er greit. Jeg tar det de sier og gjør det til en naturlig del av det vi snakker om, selv om det ikke alltid er direkte svar på det spørsmålet som ble stilt. Da tror jeg de i større grad tørr å fortsette å rekke opp hånda og delta i en samtale rundt et tema, enn dersom jeg hadde avfeid det som ble sagt.*

Dette viser at Kari benytter ros, oppmuntring og støtte til å skape trygghet i klassesituasjonen. Hun har en positiv tilnærming til elevenes innsats og arbeid, og vektlegger det som er bra, heller enn å korrigere det som er feil. Dette anser hun som viktig for å skape trygghet, men også noe som kan bidra til en opplevelse av mestring.

En annen tilnærming Kari har som ser ut til å være av betydning for relasjonsbyggingen, er å vise at hun bryr seg om dem. Kari er opptatt av at elevene skal ha det godt når de er på skolen, og hun viser omsorg ovenfor alle elevene, i form av oppmuntrende ord, et klapp på skulderen eller spørsmål om hvordan elevene har det. Kari ser hver enkelt i løpet av undervisningsøkten, og bruker navnene til samtlige i løpet av oppstarten og jevnt utover i undervisningen. Hun har også små samtaler med elevene underveis. I løpet av undervisningsøktene anerkjenner hun elevenes arbeid og innsats og trekker fram ulike oppgaver som elevene har gjennomført. Hun bekrefter det elevene gjør underveis og gir positive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord som «godt jobbet», «så flott at dere hjelper hverandre» og «fin innsats». Observasjonene viser at hun benytter kroppsspråket til å anerkjenne elevene, i form av smil, blikkontakt og bekræftende nikk. Kari forteller at hun bevisst gir tilbakemelding til elevene når de hjelper hverandre slik at dette forsterkes. Dette viser at Kari sin praksis bærer preg av å ta seg tid til å se hver enkelt elev og anerkjenne deres arbeid og innsats. Hun anser dette som vesentlig for å vise at hun verdsetter elevene og for å skape trygge rammer i klassesituasjoner. Ros og oppmuntring av samarbeidet mellom elevene benyttes som forsterkende faktorer, slik at elevene fortsetter å hjelpe hverandre.

I forbindelse med observasjon av en undervisningstime med Monopol som hjelpemiddel, var det mye smil og latter mellom elevene, men også mellom elevene og Kari. Det var ingen negative kommentarer, og det viktige var at de skulle ha det hyggelig, samtidig som de jobbet med fag. I intervjuet forteller Kari at hun opplever det sosiale miljøet i klassen som veldig bra, og at elevene er inkluderende og rause ovenfor hverandre «Det er ingen som er kritiske til, eller sier noe om at det er elever med spesialundervisningen i klassen. Alle deltar sammen som

likeverdige. Det virker som det kommer veldig naturlig for dem, at de har forståelse for at vi er ulike». For å fremme likeverdighet og aksepterende holdninger til mangfoldet, er Kari selv opptatt av å vise omsorg og anerkjenne elevene i klassen, og på denne måten vise at alle er like verdifulle for henne.

For å ivareta sosial tilhørighet i klassen synes Kari det er av betydning at læreren tilrettelegger for sosial interaksjon i klassefellesskapet, med det utgangspunkt at læring skjer i samspillet med andre. Praksisen hennes viser at flere av undervisningsøktene er lagt opp med små gruppearbeid, hvor klassen deles inn i grupper på to eller tre sammen. Gruppearbeidet legger på denne måten opp til sosial interaksjon, hvor de skal diskutere ulike problemstillinger eller gjennomføre ulike aktiviteter. Kari forklarer at gruppesammensetningen er basert på nivåfordeling, slik at elevene kan hjelpe og bistå hverandre. Kari rullerer bevisst på gruppesammensetningen slik at det ikke alltid er de samme som jobber sammen. Hun sier at dette er et bevisst valg for å gjøre elevene trygge på hverandre, men også for at nivået i klassen er så ulikt, at de vil lære mer av hverandre ved å rullere. Bruk av spill i undervisningen som eksempelvis Monopol eller Alias, gjør at man ivaretar både det faglige aspektet, men som også er både sosialt og hyggelig. Kari påpeker at det i tillegg er enklere for noen å ta ordet i mindre grupper, enn i klassen som helhet, og at gruppearbeid åpner opp for at alle får prøve seg og delta på likt. I slike sammenhenger påpeker hun at det også kan være nødvendig at læreren hjelper elevene inn i samtaler, for å få til den sosiale interaksjonen. Dette viser at Kari legger til rette for sosial interaksjon og tilhørighet i klassen ved å benytte gruppesamarbeid og felles prosjekter.

Kari anser det å avgjøre hvor mye man skal påvirke den sosiale interaksjonen mellom elevene som en utfordring i inkluderingsarbeidet. Hun påpeker at noen elever trives med å jobbe alene, mens andre gjerne vil jobbe sammen med flere. Utfordringene er dermed knyttet til hvordan man skal legge til rette for hver enkelt elev sitt behov for sosial deltakelse. I så måte anser hun det som vesentlig at man som lærer blir godt kjent med elevene, og dermed vet hvilke sosiale behov de har slik at man kan tilrettelegge best mulig ut fra dette. I tillegg trekker hun fram at man som lærer også må akseptere at elevene kan ha det greit sosialt, til tross for at man ikke er den som prater mest eller høyest i gruppen. Hun er tydelig på at det viktigste er hvordan eleven har det og at den opplever tilhørighet og trygghet i klassen.

Oppsummert viser funnene at relasjonen mellom lærer og elev, samt den sosiale interaksjonen mellom medelever synes å være sentralt for å lykkes med sosial inkludering i klassefellesskapet.

For å bygge en god relasjon synes det å være vesentlig å ta seg god tid til å bli kjent med elevene, samt benytte humor og en uformell tone i kommunikasjonen. Ros, anerkjennelse og støtte ser ut til å være sentrale momenter for å skape trygghet i klassesituasjoner, mens et positivt syn på elevenes arbeid og innsats kan bidra til mestringsfølelse. Videre tyder det på at dersom man som lærer viser inkluderende holdninger ovenfor elevene, kan man fungere som et forbilde til hvordan elevene er ovenfor hverandre på, og som kan bidra til et positivt og inkluderende læringsmiljø med trygge relasjoner. Et siste funn som synes å være av betydning for sosial inkludering i klassefellesskapet, er å legge til rette for sosial interaksjon med jevnaldrende, eksempelvis ved hjelp av gruppeaktiviteter og felles prosjekter, slik at læring skjer i samspill med andre. Det synes imidlertid å være utfordrende å vite hvor mye man skal påvirke den sosiale interaksjonen mellom elevene.

#### ***4.4. «Justere mengde og innhold til deres forutsetninger blir viktig»***

Ved oppstart av nye tema viser observasjonene at Kari benytter god tid for at elevene skal forstå. Hun åpner for at elevene først skal reflektere litt selv ved å benytte idémyldring på tavla og spørsmål som «hva tenker dere på når dere hører ordet salgsmedarbeider?». Hun understreker at det ikke er noe fasitsvar, og at hun ønsker å få fram deres tanker rundt tematikken. Kari trekker fram dette i intervjuet også, og sier at årsaken til at hun velger å gjøre det slik er at alle i klassen kan komme med sine refleksjoner og tanker, uavhengig av nivå. Da får hun en oversikt over hva elevene vet om dette fra før og dermed en pekepinn på hvordan hun skal legge til rette for videre læring. Hun påpeker at hun skriver opp alt de sier på tavla, og plasserer det i tankekartet på en eller annen måte. Dette mener hun også er viktig for å vise elevene at hun anerkjenner det de sier, og at de blir sett og hørt. I mange tilfeller er det elever som snakker og deltar mer enn andre, og hun forteller at hun bevisst prøver å trekke med seg alle elevene inn i samtaler, uten at dette skal oppleves som press. Dette viser at Kari i sin undervisningspraksis bruker tid til å få kjennskap til elevenes faglige forutsetninger. Ved å ta utgangspunkt i kunnskapen om elevene, tilrettelegges og tilpasses opplæringen til elevenes behov, for å ivareta faglig utvikling. Hun benytter anerkjennelse for å bekrefte elevenes innsats, noe hun anser som viktig for at elevene skal få en opplevelse av mestring.

I funnene ble det tydelig at i arbeidet med faglig inkludering vil det være sentralt å tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger, og at en variert undervisningspraksis enklere kan muliggjøre slike tilrettelegginger. Observasjonene viser at Kari benytter en kombinasjon av praktiske og teoretiske oppgaver i undervisningen sin. Undervisningen er lagt opp slik at alle elevene deltar og jobber med samme faglig innhold. Hun legger opp til en kollektiv

gjennomgang, og går deretter rundt om i klasserommet og gir mer individuelle tilrettelegginger, veiledning og forklaringer. Noen får færre oppgaver å jobbe med, andre får større refleksjonsoppgaver. Dette er også tilfellet ved hvilke forklaringer elevene får, noen får litt enklere forklaringer ut fra deres nivå og forutsetninger, mens andre får mer bakenforliggende forklaringer. Måten Kari gjennomfører dette i klassen på skjer naturlig, og det er ikke synlig for elevene hvilke tilrettelegginger hver enkelt elev får. Vurderingssituasjonene blir også tilrettelagt til hver enkelt. Hun forteller at ved eksempelvis prøver får noen én oppgave, mens andre får tre, noen får muntlig eller praktisk vurdering, andre skriftlig. Det kan være tilrettelegginger i form av å skrive i tabeller, eller bruk av bok som hjelpemiddel. Det som er vesentlig er at vurderingssituasjonen også skal være tilrettelagt den enkelte elev, slik at den får det til ut fra sine forutsetninger. I den sammenheng sier Kari at «det som er viktig er jo at elevene skal kjenne at de mestrer de oppgavene de får. Så det med å justere mengde og innhold til deres forutsetninger blir viktig». Dette viser at hun anser individuelle tilrettelegginger som sentralt for mestring og faglig utvikling. Kari påpeker videre at dette med klassestørrelse er sentralt for å kunne foreta alle disse tilretteleggingene.

Oppsummert synes det å være sentralt i Kari sitt arbeid med faglig inkludering at alle elevene jobber med samme faglig innhold, og at det er av betydning å justere mengde og innhold til elevenes forutsetninger, slik at de har mulighet til å utvikle seg faglig. Tilpasset opplæring synes derfor å være vesentlig for å inkludere elevene faglig og bidra til mestring. For å kunne tilrettelegge godt nok, synes klassestørrelse å være vesentlig.

Kari forteller at hun benytter praktiske undervisningsmetoder i så stor grad det er mulig, for å kunne tilrettelegge og differensiere på arbeidsoppgavene. Handlingsrommet blir større, og oppgavene kan enklere tilrettelegges nivået til den enkelte elev. Hun viser blant annet til at butikkcovertakelse, salgsstand på utdanningsmesse, deltakelse og bidrag på ulike arrangement, bruk av Monopol til å lære regnskap og elevbedrift, gir stort handlingsrom for tilrettelegginger. Hun forteller videre at ved å benytte praktiske oppgaver som eksempelvis salgsbedriften som klassen har etablert, åpner dette for individuelle tilrettelegginger til den enkelte elev uten at dette blir veldig synlig i klassen, da alle i utgangspunktet har ulike arbeidsoppgaver. Kari forklarer hvordan salgsbedriften kan benyttes til individuelle tilrettelegginger, hvor elevene jobber med det samme prosjektet, men alle deltar på ulikt vis. Dette praktiseres blant annet ved at elevene har ulike roller i bedriften, tilpasset sine nivå. Ved å ta utgangspunkt i disse rollene, kan eksempelvis en elev som har behov for ADL-trening (aktiviteter i dagliglivet), i sin rolle som innkjøpsansvarlig for salgsprosjektet, lære seg hva man skal tenke på når man foretar

innkjøp. Eller hvor produksjonsansvarlig lærer seg hva man må tenke på når man er på kjøkkenet og lager ulike produkter for salg. Tanken er at elevene får individuelle tilrettelegginger, men at alle deltar i samme prosjekt. Dette gjenspeiles tydelig i observasjonene.

Dette viser at Kari benytter handlingsrommet man har som lærer for å kunne differensiere undervisningen, og at praktiske oppgaver og bruken av alternative opplæringsarenaer er sentralt for å få til dette. Hun anser det som enklere å foreta individuelle tilrettelegginger for elevene ved praktiske oppgaver, og at tilretteleggingene blir mindre synlige. I tillegg mener hun at det åpner for mer samarbeid blant elevene når alle deltar i felles aktiviteter.

I observasjonene ble det benyttet Monopol for å lære regnskap og elevene ble delt inn i to grupper, med fire elever på hvert spill. De hadde ikke jobbet med regnskap tidligere, kun begrepsavklaringer. Gruppesammensetningen ble bestemt ut fra at noen hadde mer kjennskap til selve spillet enn andre, og Kari forklarer elevene at disse er «mentorer på hver gruppe» og må bistå de som ikke har like god kjennskap til spillet. Alle skulle gjennomføre samme oppgaver; lage bedriftsnavn, spille spillet, skrive bilag og føre bilagene inn i et regnskapsark. De fikk utdelt spilleregler som blant annet la til grunn at de skulle samarbeide og sørge for at hver enkelt på gruppen hadde ført bilag og bokført korrekt, og at de ikke skulle gå videre før alle på gruppen hadde gjort sin arbeidsoppgave. Oppgavebeskrivelsen la opp til at elevene måtte hjelpe og lære av hverandre. Kari gikk rundt og veiledet elevene underveis, ga positive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Hun påpekte også at det å gjøre feil var en del av læreprosessen. I intervjuet forteller Kari at det virker som elevene lærer godt ved bruk av spillet, i tillegg til at det er sosialt.

*Når de spiller, veileder jeg jo ulikt til elevene. De som jobber med litt høyere måloppnåelse får litt grundigere og detaljerte forklaringer, så kan man legge ned nivået til noen andre. Men utgangspunktet er jo at de jobber med samme oppgave og kompetansemål.*

Dette viser at Kari benytter gruppearbeid med individuelle tilrettelegginger i sin undervisningspraksis. Hun mener dette åpner for faglig samarbeid mellom elevene, og at elevene på denne måten lærer av hverandre, samt med støtte fra lærer. Gruppearbeidet åpner også for sosial interaksjon mellom elevene. Videre synes anerkjennelse og støtte å være av betydning for opplevelsen av mestring.

Når det blir snakk om hva som er utfordringer med faglig inkludering, sier Kari kjapt: «Jeg kommer ikke unna dette med klassestørrelse». I en større klasse anser hun det som utfordrende

å ivareta alle elevene faglig. Hun forklarer at hun ser på klassestørrelse som vesentlig for å kunne tilrettelegge faget på best mulig vis, uten at det blir for mye ekstra arbeid eller at man kjenner på at man som lærer ikke rekker over alle elevene og kan gi de den tilretteleggingen de har behov for. I tilfeller ved større klasser, trekker hun fram at det er vesentlig å kunne være to faglærere inne i klassen, slik at man på denne måten kan tilrettelegge undervisningen til de ulike behovene i en klasse. Utfordringene dersom man ikke har denne muligheten mener hun er vurderingen på hvor fort man kan gå videre for å ivareta elevene med eksempelvis høyere måloppnåelse, uten at man går for fort fram for de elevene som trenger litt lengre tid. Hun legger til at det av og til blir mye oppmerksomhet på de som trenger ekstra hjelp og støtte, og at man dermed «glemmer» de som trenger større faglige utfordringer. Hun sier at «det er viktig å huske på at alle elevene i klassen skal ha tilpasset opplæring, og ikke kun de med særskilte behov. Vi skal tilpasse til alle».

Dette viser at Kari anser klassestørrelse og riktig pedagogisk kompetanse som vesentlige faktorer for hvordan hun får til å ivareta det faglige inkluderingsarbeidet, og at det dermed anses å være utfordrende dersom dette ikke er til stede.

Oppsummert synes det å være sentralt å ta seg god tid til å få en oversikt over elevenes læreforutsetninger og tilrettelegge det faglige innholdet til elevenes behov, for å inkludere elevene i det faglige fellesskapet. Tilpasset opplæring, hvor læreren tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og tilrettelegger opplæringen deretter, anses å være vesentlig. Videre synes det å være av betydning å benytte en variert undervisningspraksis, med en kombinasjon av alternative opplæringsarenaer, samt praktiske og teoretiske oppgaver, da et slikt handlingsrom åpner for større individuelle tilrettelegginger. Deltakelse i felles prosjekter synes å være positivt for samarbeid og at elevene lærer i samspill med hverandre. Justering av mengde og innhold, men også ros, støtte og anerkjennelse synes å være sentrale faktorer for at elevene skal oppleve mestring og faglig utbytte. Klassestørrelse eller manglende pedagogisk kompetanse, synes imidlertid å være utfordringer for å ivareta de faglige tilretteleggingene som ofte er nødvendig i inkluderingsarbeidet.

## **5. Analyse og diskusjon**

I dette kapitlet analyseres og diskuteres de empiriske funnene i studien som ble presentert i kapitel 4, opp mot den teoretiske referanserammen og relevant forskning presentert i kapitel 2. Analysen har som hensikt å belyse problemstillingen, og hvordan læreren forstår og legger til rette for inkludering for elever med særskilte behov for tilrettelegging. I funnene framkommer

organisering av opplæringen, tilgang på tilstrekkelig ressurser, inkluderende holdninger, trygge og gode relasjoner, felles faglig innhold med tilpasset opplæring, ros, anerkjennelse, støtte og mestring, samt betydningen av sosial tilhørighet som sentrale faktorer i inkluderingsarbeidet. Tre elementer synes derfor å være sentrale for å legge til rette for inkludering, herunder fysisk, sosial og faglig inkludering. Strukturen i dette kapitlet tar dermed utgangspunkt i disse temaene. Til tross for at de tre sidene ved inkludering bør sees i en sammenheng med hverandre, har jeg i framstillingen valgt å diskutere de tre hovedkategoriene hver for seg. Avslutningsvis diskuteres den objektive og subjektive siden ved inkluderingen.

### ***5.1. Fysisk inkludering***

Det framkommer sentralt i funnene at måten man organiserer spesialundervisningen på har betydning for om en elev har mulighet til å delta i fellesskapet eller ikke, som samsvarer med Nilsen (2017) sin beskrivelse av den fysiske dimensjonen. Skolen Kari jobber ved har valgt å organisere spesialundervisningen på en slik måte at elevene har fysisk tilhørighet til en studieretning og en klasse, i tråd med opplæringsloven § 8-2, og setter dermed rammene for hvordan Kari ivaretar den fysiske inkluderingen.

Kari sin undervisningspraksis organiseres på en sann måte at alle elevene skal inkluderes. Moen (2008) sier at klasserommet er den viktigste arenaen for å lykkes med inkludering, og funnene viser at Kari praktiserer undervisningen sin ut fra tilsvarende oppfatning, hvor alle elevene skal være i klassen til enhver tid og følge samme undervisning, så langt dette er mulig og gir et forsvarlig utbytte for den enkelte elev. En slik tilnærming til organiseringen av spesialundervisningen som Kari praktiserer, kan bidra til at elevene kjenner på en tilhørighet i klassen og at de deltar i fellesskapet med andre, som støttes opp av Utdanningsdirektoratet (2020). I noen tilfeller tyder det på at Kari likevel anser det til å være mer hensiktsmessig at noe av undervisningen foregår utenfor klasse, eksempelvis ved dagliglivstrening, hvor eleven trenger en annen type tilrettelegging enn det som er mulig å gjennomføre i klasserommet. Tankegangen støttes opp av Festøy og Haug (2017), ved at man alltid må ta utgangspunkt i barnets beste når man organiserer spesialundervisningen og at inkludering ikke er ensbetydende med at elevene skal være i klassen til enhver tid. Når Kari velger å organisere noe av undervisningen utenfor klassen, anses det likevel ikke som å være segregerende, men understreker betydningen av at det viktigste er at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen tilpasset sine behov. I lys av dette kan det dermed være til det beste for elevene at noe av undervisningen organiseres utenfor klassefellesskapet, hvor tilretteleggingene, lærerstøtten og elevaktiviteten blir større og eleven dermed får et forsvarlig utbytte av



opplæringen tilpasset sine behov. Det at Kari organiserer undervisningen sin med utgangspunkt i at alle deltar i fellesskapet, og at elevene som hovedregel har all sin opplæring i klassefellesskapet, kan bidra til å gi et faglig løft blant elevene som mottar spesialundervisning. Dette samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2011) trekker fram som en positiv effekt av at man deltar i fellesskapet, som også sammenfaller med sosiokulturell læringsteori og stillasbygging (Vygotskij, 1978).

Funnene viser at Kari har en positiv og inkluderende holdning i sin undervisningspraksis, med utgangspunkt i at alle skal ha sin opplæring i klasse, og legger i så måte til rette for tilhørighet i fellesskapet, i tråd med Kunnskapsdepartementets (2011) beskrivelse, hvor den inkluderende skolen skal legge til rette for at alle elevene opplever faglig og sosialt fellesskap. Det at Kari har inkluderende holdninger til mangfoldet, synes å være vesentlig for hvordan hun praktiserer fysisk inkludering, som støttes opp av både Nordahl (2018), Nilsen (2017) og Allan (2007).

Klassestørrelse synes å være sentralt i funnene for å kunne ivareta inkluderingsarbeidet i en klasse, i den grad at mindre klasser åpner for at Kari får mere tid til hver enkelt elev, noe som dermed gjør det enklere å tilrettelegge. Sett opp mot Mitchell (2013) sin beskrivelse av inkluderende undervisning, er tilgangen på tilstrekkelig med ressurser vesentlig for å kunne gjennomføre inkluderingen på en god måte. Dette sammenfaller med betydningen klassestørrelse har for tilretteleggingsarbeidet, hvor skolens organisering av spesialundervisningen med 15 elever i klassen, åpner opp for mere tid og kapasitet for Kari til å foreta individuelle tilrettelegginger. På denne måten har Kari større handlingsrom til å veilede alle elevene på en god måte. I tillegg viser funnene at en liten klassestørrelse har åpnet opp for bedre tilrettelegginger av aktiviteter og arbeidsmetoder, som igjen har fått betydning for hvor mye ekstra støtte i form av fagarbeider det er behov for i klassen. Dette tyder på at tilgangen på ressurser, i form av små klasser, har betydning for hvordan Kari ivaretar de individuelle behovene i en klasse og dermed muliggjør inkluderingsarbeidet.

I motsatt tilfelle, hvor det er elever med særskilte behov for tilrettelegging i større klasser, anser Kari at tilgang på riktig kompetanse har betydning for inkluderingsarbeidet. Det framkommer av funnene at Kari anser det som vesentlig at det er en pedagog med fagkompetanse som bistår i opplæringen, i den grad at en organisering med tolærer gjør det enklere å tilrettelegge til alle elevene, enn dersom det er en fagarbeider som bistår i tilretteleggingsarbeidet. På den måten kan man både ivareta de individuelle behovene i en klasse, i tillegg til å gjennomføre felles undervisning i klassen og sikre progresjon for alle elevene. Dette samsvarer med at tilgangen

på ressurser i form av riktig kompetanse muliggjør inkluderende undervisning i tråd med Mitchell (2013). Dette er også sammenfallende med det Nordahl (2018) presenterer, der elever med særskilte behov for tilrettelegging, møter ansatte uten pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, til tross for at riktig kompetanse er vesentlig for deres læring og utvikling. Dette viser at det i større grad bør være tilgang på riktig kompetanse i arbeidet med spesialundervisningen, og at det er fordelaktig om dette er personell med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, om det er dette eleven har behov for. Det at Kari anser det som mer utfordrende å tilpasse undervisningen i en større klasse uten ekstra pedagog, kan derimot tyde på at det er usikkerhet knyttet til hvordan hun skal ivareta inkluderingsarbeidet i undervisningen, slik som Allan (2007) beskriver. Dette til tross for at alle elevene har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Måten skolen organiserer ressursene til spesialundervisningen har dermed betydning for handlingsrommet til Kari, og hvordan hun praktiserer og organiserer undervisningen sin. Tilgangen på ressurser i form av riktig kompetanse og klassestørrelse, skaper i så måte rammene for hvordan Kari tilrettelegger for fysisk inkludering.

Oppsummert forstås det som at tilgang på tilstrekkelig ressurser i form av klassestørrelse og riktig kompetanse, samt inkluderende holdninger er vesentlige faktorer for hvordan Kari ivaretar fysisk inkludering for elever med særskilte behov for tilrettelegging, og dermed legger til rette for tilhørighet i klassefellesskapet.

## ***5.2. Sosial inkludering***

Det er ikke nok å bare ha fysisk plassering i en klasse. Inkluderingsprinsippet innebærer ifølge Nilsen (2017) at det sosiale miljøet skal være inkluderende i den forstand at det er mulig for alle å delta i det sosiale samspillet og utvikle relasjoner med jevnaldrende. Funnene viser tilsvarende, hvor Kari vektlegger relasjonsbygging for å ivareta sosial og faglig tilhørighet. Dette støttes opp av Hattie (2009) og betydningen relasjoner har for elevenes læring. For å skape gode relasjoner med elevene anser Kari det som av betydning å ta seg god tid til å bli kjent med hver enkelt elev. Kari legger til rette for at elevene skal ha mulighet til å utvikle relasjoner i klassen. Det at elevene blir godt kjent med hverandre og utvikler relasjoner, vil igjen ha innvirkning på deres trygghet og trivsel i det sosiale fellesskapet, i tråd med Buli-Holmberg (2017) sin beskrivelse. Ved at Kari bruker mye tid på å skape den gode relasjonen med elevene, ser det ut til at hun som lærer går foran som et godt eksempel på hvordan elevene skal forholde seg til hverandre på, som samsvarer med det Nordahl (2012b) beskriver hvor læreren er å anse som en rollemodell i relasjonsarbeidet. Som Lyngsnes og Rismark (2020)

viser til, er det lærerens oppgave å legge til rette for et sosialt samspill mellom elevene, slik at læringsmiljøet blir positivt. Kari benytter felles aktiviteter, den uformelle samtalen, humor og det å ha det hyggelig sammen, for å skape og legge til rette for sosial inkludering i klassen. Det at Kari legger opp til uformelle samtaler og at elevene får tid til å bygge tillitt og trygghet til hverandre, kan i så måte bidra til at spesialundervisningen ivaretar sosial tilhørighet og at elevene får et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014). Kari åpner opp for at elevene skal bli kjent med hverandre på tvers av forutsetninger og interesserer, som i større grad kan bidra til et fellesskap med respekt for mangfoldet, i lys av Arnesen (2020) sin beskrivelse. Dette viser at Kari muliggjør sosial tilhørighet i klassefellesskapet ved å legge til rette for sosial interaksjon mellom elevene, som igjen kan bidra til å fremme vennskap og inkludering.

Ifølge Moen (2008) er den mest kritiske faktoren for å lykkes med inkludering læreren, noe som gjenspeiles i funnene blant annet ved at Kari viser at hun bryr seg om elevene. Dette kan igjen ha innvirkning på relasjonsbyggingen mellom Kari og elevene, men også mellom elevene. Ved at Kari viser omsorg ovenfor alle elevene og at hun ser hver enkelt, kan dette ha betydning for hvor trygge og verdsatte elevene føler seg, og dermed ivareta elevenes behov for et trygt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ut fra funnene anses ros, oppmuntring og støtte til å være sentrale faktorer for å skape trygghet i klassesituasjonen, i tillegg til å ha en positiv tilnærming til elevens innsats og arbeid. Det å benytte ros, anerkjennelse, støtte og oppmuntring på en slik måte som gjenspeiles i funnene, er i tråd med det Hamre og Pianta (2005) beskriver som emosjonell støtte, som igjen kan bidra til at elevene lykkes bedre både faglig og sosialt.

Måten Kari viser omsorg og anerkjenner elevene på synliggjør betydningen av aksepterende holdninger til mangfoldet, hvor alle er like verdifulle for læreren. Ved å vise omsorg, anerkjennelse og støtte legger Kari til rette for å skape et støttende sosialt miljø i klassen, som igjen kan ha innvirkning på relasjonene i klassen. Med dette menes at når Kari viser at hun ser og anerkjenner elevene, og på denne måten fremmer likeverdighet, kan Kari sine holdninger og handlinger påvirke hvordan elevene forholder seg til hverandre på (Nordahl, 2012a). Dette støttes opp av Mitchell (2013) og hans tanke om at man må ha aksepterende holdninger til mangfoldet for å lykkes med inkludering. Når Kari velger å rose og anerkjenne samarbeidet mellom elevene, kan dette i så måte forsterke elevenes handlinger, og at elevene blir støttende og inkluderende ovenfor hverandre. Dette sammenfaller med det Tveit (2012) og Arnesen (2020) viser til. Anerkjennelse, ros og oppmuntring er i så måte å anse som vesentlig for å motivere elevene, forsterke positiv atferd, samt bidra til å utvikle og styrke relasjonen til

læreren. Ved at Kari viser anerkjennelse, er støttende og gir kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene legger hun til rette for et positivt og inkluderende læringsmiljø med trygge relasjoner i klassen. Dette sammenfaller med Lyngsnes og Rismark (2020) sin beskrivelse av hva som må til for å skape et støttende sosialt miljø.

Sett opp mot berikelsesperspektivet, vil et støttende sosialt miljø i klassen være til det beste for alle elevene (Befring, 2019). Kari legger opp til at miljøet i klassen skal være aksepterende og inkluderende for alle elevene. Det å ta utgangspunkt i at elevene deltar som likeverdige, men med forståelse for at man er ulike, ser ut til å være sentrale faktorer for at læringsutbytte og trivselen skal bli størst mulig. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2018) sin beskrivelse av et godt læringsmiljø. Dette viser at dersom det utvikles positive lærer-elevrelasjoner med inkluderende holdninger slik Kari konsentrerer seg om, kan dette igjen ha betydning for elevenes sosiale- og faglige læring, som blant annet Nilsen (2017) og Haug (2020) viser til.

For å kunne delta i det sosiale samspillet i fellesskapet ser det ut til å være av betydning at Kari tilrettelegger for sosial interaksjon i klassefellesskapet (Nilsen, 2017). Gruppesamarbeid og felles prosjekter synes i så måte og være egnede undervisningsmetoder for å ivareta den sosiale tilhørigheten på, slik at læringen skjer i samspill med andre i tråd med sosiokulturell læringsteori (Vygotskij, 1978). Når Kari velger å dele inn grupper med en nivåfordeling, hvor elevene kan bistå og hjelpe hverandre, kan dette igjen bidra til at elevene lærer av de med høyere kompetanse enn seg selv, noe som anses å være grunntanken i teorien om stillasbygging (Vygotskij, 1978). Betydningen av faglig og sosial støtte fra de rundt oss er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) vesentlig i et inkluderende læringsmiljø, og gruppearbeid og felles prosjekter som Kari praktiserer kan i så måte legge til rette for slik støtte. Rullering av gruppesammensetningen kan videre være en faktor for å ivareta den sosiale tilhørigheten i klassen, i den forstand at elevene blir bedre kjent, og dermed også tryggere på hverandre. I tillegg kan mindre gruppearbeid kunne bidra til at det blir enklere for noen elever å ta del i den sosiale interaksjonen. Det å benytte gruppearbeid på en slik måte som Kari praktiserer, kan igjen bidra til at elevene blir mer aktive i fellesskapet, men også at de får et sosialt utbytte av det faglige arbeidet (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2020).

Kari anser det som utfordrende å vurdere hvor mye man som lærer skal påvirke den sosiale interaksjonen mellom elevene for at de skal føle seg som en del av et fellesskap. Utfordringene synes å være knyttet til usikkerhet om hvorvidt elevene føler seg sosialt inkludert eller ikke. Dette kan sees opp mot ungdataundersøkelsen for 2020 (Bakken, 2020). Disse tallene kan tyde

på at det kan være utfordrende for en lærer å forstå om elevene føler seg inkluderte i fellesskapet eller ikke, og at det dermed ikke gjøres nok for å ivareta den sosiale tilhørigheten i klassefellesskapet.

Oppsummert tyder det på at det er vesentlig for Kari å benytte god tid til å utvikle den gode relasjonen med elevene, samt legge til rette for en sosial interaksjon mellom elevene. Ros, anerkjennelse og støtte synes i den sammenheng å være sentralt. I tillegg synes inkluderende holdninger til mangfoldet å være vesentlig, i den forstand at Kari fungerer som et forbilde for elevene, og dersom hun viser inkluderende og aksepterende holdninger til alle elever, kan dette igjen bidra til å skape et inkluderende, støttende og sosialt læringsmiljø i klassen. For å legge til rette for sosial interaksjon i det faglige arbeidet, synes gruppearbeid og felles prosjekter å være egnede undervisningsmetoder, slik at læring skjer i samspill med andre.

### ***5.3. Faglig inkludering***

For å legge til rette for faglig inkludering, framkommer det av funnene å være sentralt at Kari tar utgangspunkt i at opplæringen blir organisert på en måte som sørger for faglig utvikling for alle elevene, og at klassen som helhet jobber med felles faglig innhold, i tråd med Nilsen (2017) sin beskrivelse. Det at Kari tar utgangspunkt i at alle elevene skal jobbe med det samme faglige innholdet, viser at hun har inkluderende holdninger også i måten hun tilrettelegger det faglige arbeidet. Dette understreker betydningen læreren har for elevenes utvikling og faglige inkludering, som støttes opp av blant annet Hattie (2009) og Nordahl (2012a). For å organisere opplæringen og legge til rette for faglig inkludering bruker Kari god tid til å få kjennskap til elevenes forutsetninger. Felles idemyldring synes i så måte å være en effektiv måte å få et bilde av elevenes forkunnskaper på. For å kunne ivareta faglig inkludering framkommer det som vesentlig at Kari foretar individuelle tilrettelegger ut fra elevenes behov, slik at læringsutbytte for den enkelte elev blir størst mulig, noe som samsvarer med tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Slik tilrettelegging viser at Kari som lærer er sentral i inkluderingsarbeidet som støttes opp av Buli-Holmberg (2017) og tanken om at de lærerne som har kunnskap om elevens forutsetninger og følger opp med individuelle tilrettelegginger, også er de som lykkes med inkluderingsarbeidet.

Ved at Kari praktiserer undervisningen sin ut fra at elevene får varierte og individuelle tilpasninger innad i elevgruppen, legger hun til rette for faglig deltakelse i klassefellesskapet. I arbeidet med faglig inkludering, ser det ut til at det er vesentlig at Kari tar utgangspunkt i at alle skal jobbe med det samme faglige innholdet, men at hun tilpasser mengde og innhold til

elevenes forutsetninger, slik at de har mulighet til å utvikle seg faglig og oppleve mestring, i tråd med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette sammenfaller med å ta utgangspunkt i elevenes aktuelle utviklingsnivå, ved at man tilpasser oppgaver og gir nødvendig støtte slik at elevene i større grad vil kunne ta i bruk sitt utviklingspotensial, og læring skjer (Vygotskij, 1978). Det at Kari tilrettelegger det faglige innholdet for å skape mestringsfølelse blant elevene støttes opp av både Moen (2008) og Mitchell (2013) som begge trekker fram betydningen av at det foretas tilpasninger av læreplaner, undervisningsformer og vurderingssituasjoner, slik at elevene mestrer aktivitetene og dermed oppnår faglig utvikling. Kari tar utgangspunkt i handlingsrommet som ligger i læreplanene i dag for å muliggjøre tilretteleggingene og differensiere det faglige innholdet, i den forstand at hun benytter alternative opplæringsarenaer og praktiske oppgaver. Dette åpner i større grad for individuelle tilrettelegginger for den enkelte elev, og at elevene likevel jobber med felles faglig innhold. En slik tilnærming til organiseringen av opplæringen som Kari praktiserer, synes å være i tråd med tilpasset opplæring, og at det må varieres hvilke vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter som benyttes i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ved at Kari tar utgangspunkt i handlingsrommet i læreplanen ser det ut til å være hensiktsmessig å organisere opplæringen med en kombinasjon av praktiske og teoretiske oppgaver, og på denne måten ivareta både sosial og faglig deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kari opplever gruppearbeid til å være en egnet aktivitet som åpner for faglig samarbeid, hvor elevene lærer i samspill med hverandre, men hvor det foretas individuelle tilrettelegginger til hver enkelt. En slik form for organisering av elevaktiviteter som Kari praktiserer her vil kunne bidra til at elevene deltar aktivt i læringsfellesskapet og dermed legger til rette for faglig inkludering, som støttes opp av Haug (2020). Når Kari benytter gruppesammensetninger med nivåfordeling, og legger opp til at elevene skal støtte og bistå hverandre, vil elevene i en slik sammenheng få støtte fra både medelever og lærer med høyere kompetanse enn seg selv, for deretter å kunne utvikle seg videre i tråd med sosiokulturelt læringssyn og teorien om stillasbygging (Vygotskij, 1978). Når Kari anerkjenner elevene med ros, oppmuntring og klapp på skulderen, vil dette igjen kunne ha betydning for om elevene lykkes faglig eller ikke. Dette framhever betydningen av emosjonell støtte som Hamre og Pianta (2005) viser til. Ved at Kari har en positiv tilnærming til elevenes innsats og arbeid, heller enn å korrigere feil, kan bidra til en opplevelse av mestring. Dette støttes opp av Tveit (2012), som påpeker at undervisningen bør planlegges med et utgangspunkt om å skape mestring og ikke nederlag.

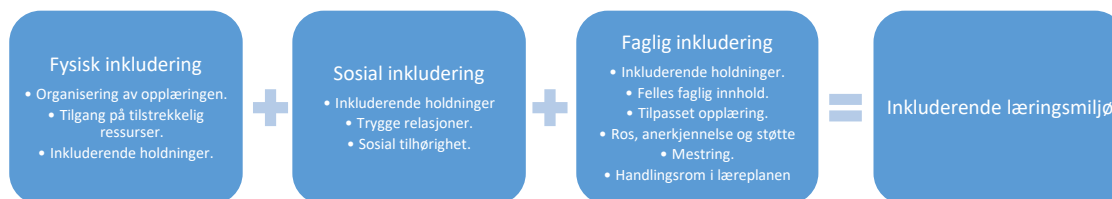
Oppsummert tyder det på at for å legge til rette for faglig inkludering, er det for Kari sentralt å få en oversikt over elevenes læreforutsetninger, for deretter å tilpasse det faglige innholdet til deres behov. Utgangspunktet er likevel at alle jobber med det samme faglige innholdet, og tilpasset opplæring framkommer dermed som vesentlig i dette arbeidet. I tilretteleggingsarbeidet anses det som nyttig å ta utgangspunkt i handlingsrommet som ligger i læreplanene, og benytte en kombinasjon av praktisk og teoretisk undervisning, samt alternative opplæringsarenaer, da dette i større grad åpner for ulike tilretteleggingsmuligheter. Tilpasset opplæring og emosjonell støtte ser ut til å ha betydning for hvordan Kari legger til rette for faglig inkludering.

#### ***5.4. Inkluderende læringsmiljø***

Et inkluderende læringsmiljø defineres på ulike måter, men felles for flere av beskrivelsene synes å være at alle elevene skal ha en faglig og sosial plass i fellesskapet, med individuelle tilrettelegginger som sikrer at det faglige og sosiale utbytte blir størst mulig (Opplæringslova, 1998, §1-3, § 5-1; Statped, 2020). Når Kari legger til rette for inkludering anses organisering av undervisningen, felles faglig innhold, tilpasset opplæring og betydningen av trygge relasjoner som sentralt. Dette viser blant annet at undervisningen må organiseres på en slik måte at elevene oppnår et sosialt og faglig utbytte, i tråd med Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av et inkluderende læringsmiljø (2014, 2016, 2020).

Inkluderende holdninger framkommer som sentralt i alle de tre hovedkategoriene, og som Skaalvik og Skaalvik (2018) sier, er aksept og verdsettelse av mangfoldet og de ulikhetene blant oss, sentrale kjennetegn på et godt og inkluderende læringsmiljø. Kari tar utgangspunkt i at alle elevene skal være en del av et fellesskap, både faglig og sosialt, og tilrettelegger for dette i sin undervisningspraksis. Dette samsvarer med det Arnesen (2020) trekker fram som vesentlige faktorer for å utvikle et raust og anerkjennende læringsmiljø. Kari sine inkluderende holdninger til mangfoldet danner i så måte utgangspunktet for hvordan hun praktiserer de tre sidene for inkludering, og dermed legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, i tråd med blant annet Mitchell (2013), Nordahl (2018), Nilsen (2017) og Allan (2007).

Med utgangspunkt i beskrivelsene av hva et inkluderende læringsmiljø innebærer og måten Kari legger til rette for fysisk, faglig og sosial inkludering, kan dette bidra til et inkluderende læringsmiljø hvor alle blir en del av fellesskapet. Hvordan Kari legger til rette for inkludering er illustrert i figur 1.



Figur 1. Inkluderende læringsmiljø: fysisk, sosial og faglig inkludering.

### 5.5. Den objektive og subjektive siden ved inkludering

Den øvrige analysen viser hvordan Kari opplever inkluderingsarbeidet med utgangspunkt i hvordan hun praktiserer undervisningen sin. Sentralt i den sammenheng er at alle elevene har fysisk og sosial tilhørighet i klassefellesskapet og deltar i de samme faglige aktivitetene, men med ulike tilrettelegginger. Hvordan Kari legger til rette for inkludering er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2016, 2020) sin beskrivelse av sentrale faktorer for å skape et inkluderende læringsmiljø. Hvordan Kari opplever at hun tilrettelegger for fysisk, sosial og faglig inkludering er ifølge Nilsen (2017) å anse som den objektive siden ved inkluderingsarbeidet. Nilsen (2017) legger derimot vekt på at det i arbeidet med å skape en inkluderende skole er vesentlig å ta tak i elevenes opplevelse, altså den subjektive siden ved inkludering. Til tross for at Kari opplever at inkluderingen fungerer godt er det likevel ikke sikkert at elevene har samme oppfatning. I og med at masterprosjektet kun har tatt utgangspunkt i hvordan læreren forstår og legger til rette for inkludering, og både observasjoner og intervju tar utgangspunkt i å forstå læreren, er det ikke datagrunnlag til å vurdere den subjektive siden ved inkluderingen i klassen og hvordan elevene opplever inkluderingsarbeidet. Ungdataundersøkelsen fra 2020 kan likevel være med på å gi et bilde elevenes subjektive opplevelse av inkludering på generell landsbasis. Når resultatene viser at flere elever opplever å være plaget av ensomhet, i den grad at de opplever mindre sosial kontakt med andre enn man ønsker, og inkluderingsarbeidet skal legge til rette for og ivareta sosial tilhørighet til fellesskapet, kan dette tyde på at elevene ikke opplever den sosiale inkluderingen i fellesskapet som god nok (Bakken, 2020; Haug, 2020; Johnsen, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2011; Nilsen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2014).



## 6. Avslutning

Formålet med masterprosjektet har vært å se på hvordan er erfaren yrkesfaglærer ivaretar inkluderingsprinsippet, gjennom å legge til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging. Intensjonen med studien var å beskrive hvordan man som lærer kan legge til rette for inkludering og dermed være et bidrag til inspirasjon, refleksjon og diskusjon i arbeidet med å inkludere alle elever i skolen. I dette kapitlet presenteres en oppsummering av studien, før studiens styrker og svakheter diskuteres. Avslutningsvis drøftes forslag til videre forskning.

### 6.1. Oppsummering av studien

Med bakgrunn i inkluderingsprinsippet og idealet om en skole for alle, samt de utfordringene norsk skole møter i dette arbeidet, har denne studien undersøkt hvordan man kan ivareta inkluderingsprinsippet i videregående skole. Egeninteressen og motivasjonen har vært å se mer på hva det er som gjør at noen lærere mestrer inkluderingsarbeidet godt, og hvordan jeg selv kan dra nytte av dette i min undervisningspraksis. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan forstår og legger en yrkesfaglærer til rette for inkludering i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging?»*. Masterprosjektet har tatt sikte på å fremme lærerens tanker, erfaringer og opplevelser med inkludering. Med elever med særskilte behov for tilrettelegging menes elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og som dermed har rett på spesialundervisning.

Masterprosjektet er en kasssstudie, hvor jeg har gjennomført et kvalitativt intervju med én lærer, samt to observasjoner av hennes undervisningspraksis. Studien er gjennomført ved en skole som tidligere hadde alternative opplæringsklasser for elever med særskilte behov for tilrettelegging, men som i de senere år har endret denne praksisen til at elevene i dag har tilhørighet til egne studieprogram og klasser. Masterprosjektet har hatt en sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor utgangspunktet har vært å studere hvordan læreren forstår og legger til rette for inkludering ut fra sine erfaringer og opplevelser. De funnene som det er gjort rede for må derfor sees i lys av sin kontekst. Studien er med utgangspunkt i dette et resultat av hvordan jeg som forsker oppfatter og forstår det som studeres, og ulike personer kan i så tilfelle ha ulike oppfatninger av samme tema. Det må også legges til grunn at ved studier av mennesker og sosial samhandling, som er tilfelle her, vil studien bære preg av tidsbegrensninger da slik kunnskap kan endres over tid. På tross av dette mener jeg likevel at denne studien kan bidra med refleksjoner som kan være interessante for andre lærere i arbeidet med å legge til rette for inkludering i skolen.

Funnene fra datainnsamlingen er drøftet opp mot den teoretiske referanserammen, med sosiokulturell læringsteori som teoretisk bakteppe for studien. I analysen av de empiriske funnene har jeg valgt å ta utgangspunkt i fysisk, sosial og faglig inkludering til å belyse hvordan læreren legger til rette for inkludering. Nedenfor følger en kort oppsummering av analysen.

Hvordan man som skole og lærer organiserer undervisningen har betydning for inkluderingsarbeidet. Det synes å være sentralt å ta utgangspunktet i at alle elevene skal delta i og ha tilhørighet i klassefellesskapet til enhver tid, samt følge samme undervisning så langt det lar seg gjøre. I den sammenheng tyder det på at tilgangen på tilstrekkelig ressurser er betydningsfullt, herunder klassestørrelse og riktig kompetanse. Videre anses det som en vesentlig faktor at lærerne har inkluderende holdninger til mangfoldet og inkluderingsarbeidet.

Med tanke på sosial inkludering ser det ut til å være av betydning å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Emosjonell støtte i form av ros, anerkjennelse og oppmuntring er i den sammenheng sentralt. Det at læreren fremmer positive og inkluderende holdninger til mangfoldet ser ut til å være viktig for å skape et støttende og sosialt læringsmiljø i klassen. Videre er det vesentlig at læreren legger til rette for sosial interaksjon for å fremme samarbeid og vennskap mellom elevene. Gruppearbeid, felles prosjekter og uformelle samtaler er en måte å gjøre dette på.

For å ivareta det faglige utbytte og sikre et faglig fellesskap er det avgjørende å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og tilpasse det faglige innholdet deretter. Tilpasset opplæring og emosjonell støtte anses å være sentralt for å legge til rette for mestringsfølelse og faglig utvikling. Handlingsrommet som ligger i læreplanene synes å gjøre det enklere å tilpasse opplæringen ved at man benytter varierte undervisningsmetoder. Praktiske oppgaver, samt bruken av alternative opplæringsarenaer gjør det enklere å differensiere opplæringen til hver enkelt elev.

Ved å se de tre sidene for inkludering i en sammenheng innehar de alle sentrale faktorer som er av betydning for å skape et inkluderende læringsmiljø. Inkluderende holdninger framkommer som avgjørende i alle de tre hovedkategoriene. Kari sine inkluderende holdninger til mangfoldet danner grunnlaget for hvordan hun legger til rette for inkludering. Dette gjøres ved at hun alltid tar utgangspunkt i at alle elevene skal være en del av et faglig og sosialt fellesskap. Oppsummert viser masterprosjektet at for å legge til rette for inkludering må opplæringen *organiseres* på en slik måte at alle elevene oppnår et *faglig* og *sosialt* utbytte.

## **6.2. Studiens styrker og svakheter**

Studiens kvalitet er drøftet i kapittel 3.5 i lys av begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis ønsker jeg likevel å trekke frem det jeg anser å være studiens styrker og svakheter og hvordan studien kan bidra innen fagfeltet.

En av begrensningene ved en kassustudie er at det er et lite utvalg som danner grunnlaget for analysen, da det tar utgangspunkt i én lærer. I tillegg omhandler studien en lærer som har valgt å fokusere på inkludering i sitt arbeid, i tråd med ideologien om inkludering. Funnene vil dermed ha sin begrensning med tanke på overføringsverdi. Intensjonen var derimot ikke å presentere en studie som representerer alle lærere, men mer å bidra med eksempler på hvordan man kan legge til rette for inkludering. Jeg håper at studien om Kari og hennes inkluderende praksis kan bidra som inspirasjon i arbeidet med å legge til rette for inkludering for elever med særskilte behov for tilrettelegging, samt videre refleksjoner og diskusjoner i dette arbeidet.

Avslutningsvis legges det til at studien kun har grunnlag til å si noe om hvordan Kari forstår og praktiserer inkludering, og ikke i hvilken grad hun lykkes eller ikke.

## **6.3. Forslag til videre forskning**

I masterprosjektet er det undervisningspraksisen til én lærer som har vært studert. Om jeg skulle forsket videre på tematikken ville det være interessant med et større utvalg, hvor det ble forsket på flere lærere og deres undervisningspraksis knyttet til inkludering. På denne måten kunne jeg sammenlignet deres praksis og refleksjoner, noe som igjen ville bidratt til større reliabilitet i studien. Det kunne også vært interessant å se nærmere på hva det er som gjør at noen lærere velger å ta elevene med særskilte behov for tilrettelegging ut av klassene.

Jeg har i studien valgt å ta utgangspunkt i lærerens erfaringer og refleksjoner rundt hvordan hun forstår og legger til rette for et inkluderende læringsmiljø i en klasse med elever med særskilte behov for tilrettelegging, og opplever at jeg har fått et godt bilde av inkluderingsarbeidet. Studien har likevel utgangspunkt i lærerens objektive oppfattelse av inkluderingsarbeidet. Ut fra Nilsen (2017) sin beskrivelse er det vesentlig å ta i betraktning den subjektive siden i vurderingen av inkluderingsarbeidet. I så tilfelle ville det vært interessant å gjennomføre en studie med elevene med særskilte behov for tilrettelegging, og forske videre på deres opplevelse av inkluderingsarbeidet, og om de faktisk føler seg inkluderte eller ikke.

## Referanseliste

- Allan, J. (2007). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata* (NOVA rapport 16/20).  
<file:///C:/Users/solvi/Downloads/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114). Universitetsforlaget.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhold og funksjon* (s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Dev*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/33193128/har\\_spesialundervisninga\\_ein\\_plass\\_i\\_skulen\\_for\\_alle.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33193128/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_for_alle.pdf)
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13: National and international approaches to special education needs and disability provision*, 48(3), 303-315.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hjelmbrekke, H., Lundh, L. & Skogdal, S. (2014). Innledning. I S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 11-20). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogikk. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 107-128). Cappelen Damm akademisk.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R. (2014). Inclusive education for all, and especially for some? I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 1-5). Peter Lang.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld St. 18 (2010-2011)).  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education : Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2. utg.). Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=1596944&ppg=1>
- Moen, T. (1997). *"Det å sende han Tom ut av klassen, e ikkje nån løysning" : en kasusstudie av inkluderende prosesser* (Bd. nr 4). Tapir.
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75.  
<https://doi.org/10.1080/00313830701786628>
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori - et fundament for å forstå lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner* (s. 19-28). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever* (s. 11-35). Gyldendal Norsk Forlag.

- Nordahl, T. (2012b). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvopppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2020, 29. september). *Hva er inkludering*.  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. The world conference on special needs education: access and quality  
 Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *PPT og spesialundervisning - Rettigheter*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21.09). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Observasjonsskjema

<b>Dato:</b>	<b>Lærer/fagarbeider:</b>	<b>Antall elever:</b>
--------------	---------------------------	-----------------------

Tidspunkt	Hva gjør læreren?	Fysisk inkludering	Sosial inkludering	Faglig inkludering	Læringsmiljø/klasseledelse	Egne refleksjoner
08.00-08.15						
08.15-08.30						
08.30-08.45						
08.45-09.00						
09.00-09.15						
09.15-09.30						
10.00-10.15						
10.15-10.30						
10.30-10.45						

## ***Vedlegg 2. Intervjuguide***

### **Innledning:**

- Presentasjon av prosjektet
- Formålet med intervjuet
- Felles gjennomgang av informasjonsskrivet
- Opplyse om bruk av lydopptak og notater underveis i intervjuet
- Gjøre rede for at det er fri deltakelse, ivareta anonymitet
- Signering av samtykkeerklæring

### **Bakgrunn**

- Fortell om hvilken utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring du har (undervisningsfag, antall år som lærer, hvor lenge ved denne skolen).
- Hvilken undervisningsstilling har du i klassen?
- Fortell om din erfaring med å arbeide med elever med særskilte behov for tilrettelegging.
- Hvordan vil du beskrive klassen?

### **Læringsmiljø**

- Beskriv læringsmiljøet i klassen.
- Hva mener du kjennetegner et læringsmiljø av lav kvalitet?
- Hva mener du kjennetegner et læringsmiljø av høy kvalitet?
- På hvilken måte mener du lærere kan støtte elevene? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hva gjør du for at eleven skal føle trygghet? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hva gjør du for at eleven skal føle mestring? (Beskriv gjerne med eksempler)

### **Inkludering**

- Hva forstår du med inkluderingsbegrepet?
- Hvordan arbeides det generelt på skolen med inkludering?
- Hvordan arbeider du med inkludering av dine elever?
- Hva legger du vekt på når du planlegger undervisningen din?
- Hva mener du er viktige faktorer generelt for å inkludere alle elever? (organisering, klassestørrelse, ressurser (personell, tid mm.), læreren, støttepersonell, ledelse).

### **Fysisk/organisatorisk inkludering**

- Hvordan er spesialundervisningen i klassen organisert? (tilhørighet i klassen, mindre gruppe, alene, kombinasjon).



- Hvem er det som har ansvaret for spesialundervisningen? (pedagog, spesialpedagog, assistent)
- Hvor ofte velger du at elevene med særskilte behov for tilrettelegging skal ha undervisning utenfor klasserommet, og hva er i så fall begrunnelsen for det?

#### Sosial inkludering

- Hva tenker du er vesentlig for å inkludere alle elevene sosialt? (Beskriv gjerne med eksempler).
- Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene sosialt/skape tilhørighet for alle elever? (Beskriv gjerne med eksempler).
- Hva gjør du som lærer for å legge til rette for sosialt samspill og utvikling av relasjoner i klassen? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hvilke utfordringer synes du det er med å inkludere alle elever sosialt? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hva gjør du dersom elevene dine har utfordringer sosialt? (Beskriv gjerne med eksempler)

#### Faglig inkludering

- Hva tenker du er vesentlig for å inkludere alle elevene faglig?
- Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene faglig sett? (Beskriv gjerne med eksempler).
- Hvordan legger du til rette for aktiv deltakelse? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hvilke utfordringer synes du det er å inkludere alle elevene faglig? (Beskriv gjerne med eksempler)
- Hva gjør du dersom elevene dine har utfordringer faglig? (Beskriv gjerne med eksempler)

#### Avslutning:

- Er det noe du vil fortelle mer om i forhold til inkludering som vi ikke har snakket om?
- Tusen takk for at du tok deg tid til å snakke med meg. Bare ta kontakt dersom det er mer du vil tilføye i ettertid.
  - Påpeker igjen at informasjonen vil anonymiseres.

### ***Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring***

Vil du delta i forskningsprosjektet

## ***”Inkluderende undervisning»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om, og belyse hvordan man som lærer kan ivareta inkluderingsperspektivet for alle elever i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I forbindelse med masterprosjektet mitt i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet, ønsker jeg å se nærmere på temaet inkludering av elever med særskilte behov for tilrettelegging. Foreløpig problemstilling for forskningsprosjektet er *«Hvordan forstår og praktiserer yrkesfaglæreren inkluderende undervisning for elever med særskilte behov for tilrettelegging?»*.

Formålet med forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om, og belyse hvordan man som lærer kan ivareta inkluderingsperspektivet for alle elever i skolen. Prosjektet vil redegjøre for hvordan læreren tilrettelegger og arbeider for å inkludere alle elevene i klassen, samt lærerens erfaringer, tanker og holdninger rundt inkludering. Fokuset vil være på læreren, og ikke elevene.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Forskningsprosjektet er en del av mastergrad i tilpasset opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet, studiested Levanger. Masterprosjektet gjennomføres som et individuelt forskningsprosjekt av Solveig Vikhagen, med Kitt M. Lyngsnes som veileder.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å belyse problemstillingen er det foretatt et strategisk utvalg av informanter. Utvalget er foretatt på bakgrunn av tre kriterier:

Det må være en lærer.

Læreren må ha erfaring med elever med særskilte behov for tilrettelegging.

Læreren har erfaring med, og mestrer å inkludere alle elevene i den ordinære undervisningen.

Med utgangspunkt i disse kriteriene og kjennskap til din undervisningspraksis, hvor du har god erfaring med å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging, ønsker jeg å benytte deg som informant for masterprosjektet.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av observasjoner i undervisningssituasjon og personlig intervju i ettertid av intervjuene. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg i ulike undervisningssituasjoner over en kortere periode. I observasjonene vil fokuset være på hvordan du som lærer tilrettelegger og arbeider med å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging, i den ordinære undervisningen. Fokuset vil være på både læringsmiljø, samt fysisk, sosial og faglig inkludering. I ettertid av observasjonen ønsker jeg gjerne å gjennomføre et personlig intervju med deg. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter, og tar utgangspunkt i samme tema som for observasjonen, altså hvordan du som lærer arbeider med læringsmiljøet, samt fysisk, sosial og faglig inkludering. Her er formålet å få høre dine tanker, meninger og holdninger rundt det å skape en inkluderende undervisning for alle elever.

Om det samtykkes til det er det ønskelig at intervjuet blir tatt opp på lydbånd, for å sikre korrekt og nøyaktig bearbeiding av informasjonen som innhentes. Nettskjema som benyttes til opptak sikrer trygg og kryptert lagring av datamaterialet. Alle opptak og transkribering av datamaterialet vil bli slettet og makulert ved forskningsprosjektets slutt. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, resultatene vil anonymiseres og kan ikke spores tilbake til deg som informant.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det er kun opplysninger som innhentes i løpet av observasjonene og intervjuet som vil bli benyttet i forskningsprosjektet.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, resultatene vil anonymiseres og kan ikke spores tilbake til deg som informant. Dette gjøres ved å benytte pseudonym, og det vil ikke blir skrevet hvilken by, skole eller studieretning datainnsamlingen er gjennomført ved.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Alle opptak og transkribering av datamaterialet vil bli slettet og makulert ved forskningsprosjektets slutt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Nord Universitet ved:

Solveig Vikhagen tlf. 400 86 563  
[Solveig.vikhagen@student.nord.no](mailto:Solveig.vikhagen@student.nord.no)

Epost:

Kitt M. Lyngsnes (Veileder) tlf. 740 27 707

Epost: [kitt.m.lyngsnes@nord.no](mailto:kitt.m.lyngsnes@nord.no)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen

Epost: [personverntjenester@nord.no](mailto:personverntjenester@nord.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Vikhagen  
(Forsker/student)

Kitt M. Lyngsnes  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*inkluderende undervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjonsstudier

å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

16.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Inkluderende undervisning

#### Referansenummer

286135

#### Registrert

19.10.2020 av Solveig Vikhagen - solveig.vikhagen@student.nord.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kitt Margaret Lyngsnes, kitt.m.lyngsnes@nord.no, tlf: 74022707

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Solveig Vikhagen, solvi@trondelagfylke.no, tlf: 40086563

#### Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.05.2021

#### Status

28.10.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 28.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f7eca21-4447-41ed-b849-fff0bbd7140a>

1/3

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema diktafon er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)